

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO EN
LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS, EN NIÑOS Y NIÑAS DE
GRADO PRIMERO DEL COLEGIO SAINT ANDREWS DE PEREIRA

Ángela Marcela Nieto Martínez

Sonia Milena Carrillo Rodríguez

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PEREIRA

2013

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO EN
LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS, EN NIÑOS Y NIÑAS DE
GRADO PRIMERO DEL COLEGIO SAINT ANDREWS DE PEREIRA

Ángela Marcela Nieto Martínez

Sonia Milena Carrillo Rodríguez

Asesora

Luz Stella Henao García

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PEREIRA

2013

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

A nuestras familias
por su compañía incondicional y
por las bases dadas para el logro alcanzado.

Agradecimientos

En primer lugar queremos agradecer a Dios, por regalarnos sabiduría bajo la luz del espíritu santo ya que mediante esta guía se pudo llevar a cabo una investigación que pretende transformar las prácticas académicas que llevamos día a día en el aula.

Agradecemos a los estudiantes y directivos del colegio Saint Andrews de Pereira, quienes con su decidida colaboración hicieron posible el desarrollo del presente estudio.

A Luz Stella Henao, maestra y tutora, quien nos acompañó y guió a lo largo de todo este proceso, con todo su conocimiento, tiempo y sabiduría.

A los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, quienes con sus enseñanzas nos abrieron el camino hacia nuevas posturas y perspectivas en educación.

A nuestros padres, novios, amigos y compañeros que con su paciencia, amor y sabiduría supieron entender cada una de las situaciones que se nos presentaron a lo largo del camino.

Resumen

Uno de los temas que genera mayor discusión e interés en el contexto de la educación nacional, tiene que ver con las dificultades que presentan los estudiantes para comprender los diferentes textos a los que se tienen que enfrentar a lo largo de su vida académica. Es por ello que se desarrolló esta investigación, de tipo cuantitativo y diseño cuasi-experimental, cuyo objetivo general fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews. Para desarrollar esta propuesta se tomaron los aportes realizados por diferentes autores, entre los que se encuentran, Camps en lo referido a la secuencia didáctica, Genette, Bautista y Cortés, en lo que tiene que ver con género narrativo, Goodman, Smith y Solé, en relación con la comprensión lectora como proceso interactivo y finalmente Hymes como el principal representante del enfoque comunicativo. Es en este sentido, esta investigación ofrece un aporte novedoso y de interés para la educación, en cuanto a la posibilidad de desarrollar propuestas didácticas para el mejoramiento de las competencias lectoras, dado que los resultados obtenidos después de la implementación de la secuencia didáctica fueron positivos en la medida que los estudiantes en su totalidad progresaron en la comprensión de textos narrativos, pasando de un 40.87% en el pre-test a un 87.30% en el pos- test, indicando con ello que la comprensión de lectura se puede mejorar utilizando la re-narración como estrategia y como instrumento de evaluación.

Palabras clave: comprensión de lectura, género narrativo, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, re narración.

Abstract

One of the topics that generate a lot of discussion and interest in the national education context deals with the difficulties that some students show to comprehend all the different texts they have to read throughout their academic life. For this reason, was carry out this quantitative investigation with a quasi experimental design in which its main focus was to determine the incidence of a didactic sequence with a communicative approach in the reading comprehension process of first graders from Saint Andrews school. To develop this proposal several theories by different authors were took into account, some of them are: Camps who talks about didactic sequence; Genette, Bautista and Cortés who explain all the things related to narrative gender; Goodman, Smith and Solé who argue about reading comprehension as an interactive process and Hymes as the principal theorist that talks about the communicative approach. In this sense, this research offers a novel contribution to the educational context since it provides the opportunity to develop didactic proposals to improve the development of reading comprehension processes. This was due to the results obtained after the implementation of the didactic sequence which were positive because of the results showed by the students. Most of them were able to improve their reading comprehension skills passing from 40.87% in the pre test to 87.30% in the post test. These results are evidence of how the reading comprehension can improve using re – reading as a strategy and an assessment instrument.

Key words: reading comprehension, narrative gender, didactic sequence, communicative approach, re – reading.

Tabla de contenido

Introducción	xvi
1. Formulación del Problema	2
2. Objetivos	13
2.1 Objetivo general.....	13
2.2 Objetivos específicos	13
3. Marco Teórico	14
3.1 Lenguaje	15
3.1.1 Lenguaje Oral	17
3.1.2 Lenguaje Escrito	20
3.2 Lectura	23
3.2.1 Comprensión de lectura	25
3.2.2 Estrategias para la comprensión lectora	29
3.3 Enfoque Comunicativo	34
3.4 Género Narrativo	39
3.4.1 Plano de la narración	40
3.4.2 Plano del relato	41
3.4.3 Plano de la historia	42
3.5 Secuencia Didáctica.....	44
4. Metodología	47
4.1 Hipótesis	48
4.1.1 Hipótesis de trabajo	48

4.1.2 Hipótesis nula	48
4.2 Definición De Las Variables	48
4.2.1 Variable independiente: secuencia didáctica	48
4.2.2 Variable dependiente: comprensión lectora de textos narrativos	54
4.3 Población	58
4.4 Muestra	58
4.5 Técnicas e Instrumentos	59
4.6 Procedimiento	62
5. Presentación y Análisis de los Resultados	65
5.1 Análisis Estadístico: Resumen de la Información Obtenida del Pre-test y Post-test	66
5.2 Análisis Estadístico: Información Obtenida Estudiante por Estudiante en los Tres Planos de la Narrativa	91
6. Conclusiones	151
7. Recomendaciones	154
8. Referencias	157

Lista de Tablas

Tabla 1: Fases de la Secuencia Didáctica	46
Tabla 2: Operacionalización Variable Independiente.....	52
Tabla 3: Operacionalización de la Variable Dependiente.....	55
Tabla 4: Fases de la Investigación	62

Lista de Cuadros

Cuadro 1. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 1 “El estudiante hace uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador” .	67
Cuadro 2. Todos los estudiantes post-test. Indicador 1. “El estudiante hace uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador” .	68
Cuadro 3. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 2. “El estudiante incorpora el estado inicial de la historia” .	70
Cuadro 4. Todos los estudiantes post-test. Indicador 2. “El estudiante incorpora el estado inicial de la historia” .	71
Cuadro 5. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 3. “El estudiante identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia” .	73
Cuadro 6. Todos los estudiantes post-test. Indicador 3. “El estudiante identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia” .	74
Cuadro 7. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 4. “El estudiante da cuenta del estado final” .	76
Cuadro 8. Todos los estudiantes. post-test. Indicador 4. “El estudiante da cuenta del estado final” .	77
Cuadro 9. Todos los estudiantes Pres-test Indicador 5. “El estudiante conserva el tiempo del relato” .	79
Cuadro 10. Todos los estudiantes post-test. Indicador 5. “El estudiante conserva el tiempo del relato” .	80

Cuadro 11. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 6. “El estudiante conserva el orden de los acontecimientos”.....	82
Cuadro 12. Todos los estudiantes post-test. Indicador 6. “El estudiante conserva el orden de los acontecimientos”.....	83
Cuadro 13. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 7. “El estudiante incorpora en la historia los personajes que participan”.	85
Cuadro 14. Todos los estudiantes post-test. Indicador 7. “El estudiante incorpora en la historia los personajes que participan”.	86
Cuadro 15. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 8. “El estudiante da cuenta de las transformaciones de los personajes ”.....	88
Cuadro 16. Todos los estudiantes post-test. Indicador 8. “El estudiante da cuenta de las transformaciones de los personajes ”.....	89

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Indicador 1. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”	69
Gráfico 2. Indicador 2. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”	72
Gráfico 3. Indicador 3. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”	75
Gráfico 4. Indicador 4. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”	78
Gráfico 5. Indicador 5. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”	81
Gráfico 6. Indicador 6. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”	84
Gráfico 7. Indicador 7. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”	87
Gráfico 8. Indicador 8. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”	90

Lista de Figuras

Figura 1. Estudiante 1, Todos los Planos y Desempeño Final.....	91
Figura 2. Estudiante 2, Todos los Planos y Desempeño Final.....	95
Figura 3: Estudiante 3, Todos los Planos y Desempeño Final.....	99
Figura 4: Estudiante 4, Todos los Planos y Desempeño Final.....	103
Figura 5: Estudiante 5, Todos los Planos y Desempeño Final.....	109
Figura 6: Estudiante 6, Todos los Planos y Desempeño Final.....	114
Figura 7. Estudiante 7, Todos los Planos y Desempeño Final.....	118
Figura 8: Estudiante 8, Todos los Planos y Desempeño Final.....	122
Figura 9: Estudiante 9, Todos los Planos y Desempeño Final.....	125
Figura 10: Estudiante 10, Todos los Planos y Desempeño Final.....	129
Figura 11: Estudiante 11, Todos los Planos y Desempeño Final.....	133
Figura 12: Estudiante 12, Todos los Planos y Desempeño Final.....	137
Figura 13: Estudiante 13, Todos los Planos y Desempeño Final.....	140
Figura 14: Estudiante 14, Todos los Planos y Desempeño Final.....	143
Figura 15: Consolidado Final.....	145

Lista de Anexos

Anexo 1: Secuencia didáctica	163
Anexo 2: Instrumento para la evaluación de las re-narraciones orales	177
Anexo 3: Textos utilizados para la investigación	178
Anexo 4: Re-narraciones (Pre-test - Post-test)	184

Introducción

Uno de los temas de mayor debate e interés en el contexto de la educación nacional tiene que ver con las dificultades que presentan los estudiantes para comprender los diferentes textos que leen diariamente, dentro y fuera del aula.

Dichas dificultades se han visto reflejadas, entre otras, en los resultados de las pruebas saber del 2009, en la que los estudiantes de grado quinto a nivel nacional obtuvieron un promedio de rendimiento mínimo de 43% en la prueba de comprensión lectora.

La preocupación por esta problemática está relacionada con lo planteado en el Plan Nacional de lectura y escritura (2011, p. 4) en la que claramente se expresa que “leer y escribir se convierten cada vez más en requisitos para la participación ciudadana y para el desarrollo de una sociedad democrática e igualitaria”.

Por lo que se resalta, en el mismo documento, la importancia de formar lectores y escritores autónomos, capaces de participar en la vida social, política y cultural de manera efectiva, porque las relaciones sociales y el ejercicio de una ciudadanía consciente, crítica y responsable pasa necesariamente por la capacidad de interpretar la diversidad de textos y de producirlos, es decir, la habilidad para leer, comprender lo que se lee, saber para qué se lee y saber usar la información para beneficio individual y social.

El valor que actualmente se le reconoce a la lectura y a la escritura como herramientas fundamentales para la vida, y no solo para la escuela, ratifica la necesidad de desarrollar investigaciones que tengan por objeto el lenguaje como instrumento esencial para la interacción, la comunicación y el aprendizaje, ya que la falta de estrategias para abordar la lectura por parte de los estudiantes y el tradicionalismo vigente a la hora de enseñar por parte de los docentes, han

tenido que ver con el hecho de que este proceso quede relegado, o que se enseñe de manera fragmentada y descontextualizada.

En concordancia con la afirmación anterior, esta investigación trata de responder a la necesidad sentida de mejorar los procesos de comprensión lectora desde los primeros grados escolares, siendo precisamente éste su objeto de estudio, al desarrollar e implementar una secuencia didáctica con el fin de mejorar la comprensión de textos narrativos, en los niños y niñas del primer grado de escolaridad del colegio Saint Andrews.

El estudio se inició con una búsqueda de antecedentes investigativos, relacionados con la enseñanza del lenguaje, cuyo interés se centrara en el mejoramiento en la comprensión lectora y en el rendimiento académico de los estudiantes, encontrándose que una de las principales dificultades está en la forma como éstos abordan los textos académicos y literarios en la escuela.

Por esta razón se decidió diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, teniendo como referente a Hymes (1972, citado en Lineamientos curriculares en lengua castellana, 1998, p. 46), quien plantea una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos. En este sentido, dice el autor, el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuando sí y cuando no hablar y también sobre qué decir, con quién, dónde y en qué forma. Además esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, en la medida que se interrelacione con otros seres humanos favoreciendo la construcción de significados.

Otro referente teórico importante en esta investigación fue el de considerar la lectura como proceso interactivo. Es así como Goodman y Smith (1982, citados por Orozco, 2003, p. 83) señalan que el significado no es algo que el lector obtiene del lenguaje, sino algo que aporta a

éste; por ello es un proceso interactivo, porque el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que lo conforman, sino en la mente del lector cuando reconstruye lo dicho.

Para efectos de este estudio también se tuvo en cuenta el concepto de relato, el cual debe cumplir con algunas características para ser inteligible y claro, y si no se cumple con ellas, el contar mismo se vuelve insensato o absurdo. En este sentido fue necesario tener en cuenta los tres planos del texto narrativo propuestos por Genette (1993): el plano del relato, el plano de la narración y el plano de la historia, los cuales se constituyeron en un referente central para la construcción de la secuencia didáctica, así como para la elaboración del instrumento usado en el pre test y en el pos test, instrumento que fue revisado y aprobado por expertos y sometido a una prueba piloto.

En lo referente a la metodología es necesario aclarar que se trata de un estudio cuantitativo con diseño cuasi-experimental, en el cual se construyó e implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con un grupo de 14 estudiantes de grado primero, siendo el objetivo principal determinar la incidencia de la misma, en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews.

Para el pre-test y el pos-test se construyó una rejilla conformada por ocho (8) ítems, los cuales fueron formulados tomando como referente los tres planos del relato ya mencionados. Dicha rejilla se utilizó para evaluar las re-narraciones orales de textos narrativos, producidas por los niños y niñas del grupo de estudio, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

En cuanto a la secuencia didáctica, la cual tuvo como principal referente a Anna Camps (2006, p. 33), en su diseño se tuvieron en cuenta las siguientes fases: *Fase I* llamada iniciación, en la cual se plantearon los objetivos de aprendizaje, se determinó la situación de comunicación,

se pactó con los estudiantes un contrato didáctico y se realizó un diagnóstico inicial, en el cual se pudo identificar que conocimientos previos tenían los niños. *Fase 2* llamada desarrollo de actividades, donde se pusieron en marcha las diferentes actividades planteadas al inicio. *Fase 3* llamada evaluación, donde se realizaron dos tipos de evaluación, la primera fue la que se llevó a cabo durante todo el proceso, pues después de cada sesión se reflexionaba con los estudiantes acerca del cumplimiento de los objetivos y de lo que habían aprendido, y la otra evaluación fue la que se realizó finalizando la secuencia didáctica, mediante un ejercicio de re-narración por parte de los estudiantes, del texto trabajado durante la secuencia didáctica.

Finalizada la intervención que duró 10 sesiones se pudo concluir de manera general que los estudiantes lograron comprender los cuentos planteados de acuerdo a los tres planos trabajados, de los que hacen parte los personajes presentados, el tiempo del relato, la organización de los eventos, las transformaciones y estados, y los recursos retóricos empleados por el narrador.

Es así como en esta investigación, de acuerdo al análisis estadístico mediante el cual se contrastaron los resultados del pre-test y post-test, se validó la hipótesis de trabajo, ya que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró en un nivel de significancia del 5%, la comprensión de lectura de textos narrativos, ya que el grupo mejoró su desempeño en un 46.43%.

De acuerdo a los resultados presentados se puede afirmar que la investigación centró su interés en lo concerniente a la comprensión, por ello se propone que este estudio no se quede sólo en este primer momento, sino que se pueda continuar trabajando en otros aspectos que intervienen a la hora de comprender un texto, además de la producción textual, debido a que este es un tema que genera gran preocupación e interés no solo a nivel local, sino también a nivel nacional.

Por ello sería de gran utilidad que desde la línea de investigación en didáctica del lenguaje, desde la cual se desarrolló este trabajo, se le diera continuidad a este tipo de experiencias, ya que los encuentros realizados cada semana en el colegio Saint Andrews con los niños de grado primero, permitieron observar evoluciones positivas en los estudiantes que participaron activamente de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, reafirmando una vez más que temas tan pertinentes como el abordado requieren de continuidad, por lo que se hace necesario seguir promoviendo este tipo de investigaciones orientadas a fortalecer los procesos de comprensión lectora en niños y niñas.

De igual manera se espera contribuir con la propuesta didáctica implementada en la reflexión acerca de la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales, que siguen estando muy arraigadas en el sistema educativo, las cuales han evidenciado, de acuerdo a los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, la ineficiencia en el desarrollo de las competencias lectoras y de producción textual de los estudiantes.

Se espera además con este trabajo poder proporcionar herramientas que faciliten la interacción y aprendizaje en el aula, por medio de estrategias novedosas y eficaces, que brinden a los estudiantes una visión del lenguaje como una práctica social y cultural, para que la escuela se transforme en un lugar de construcción de saberes funcionales, en situaciones reales de comunicación.

Por último se pretende ofrecer a los maestros una estrategia que posibilite la evaluación oral de la comprensión lectora de los niños y las niñas que aún no han adquirido de manera convencional el uso de códigos lingüísticos, como es la re-narración.

1. Formulación del Problema

Según el Ministerio de Educación Nacional (2009), la educación debe propiciar para los niños y niñas espacios educativos significativos y enriquecidos con diferentes elementos que les permita interactuar consigo mismos, sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que les rodea. Esa interacción en sus inicios se produce de manera oral, destacándose el papel protagónico del lenguaje, ya que éste se convierte en el medio más eficaz en la construcción de conocimiento y el desarrollo cognitivo. Al respecto Tough (1996, p. 89) afirma que los niños usan el lenguaje para direccionar sus acciones, hacer predicciones, proyecciones, imaginar y hacer razonamientos lógicos. El niño además da sentido a la realidad a través de estrategias como: la narración, el diálogo, la explicación y la argumentación, procesos que se fortalecen a medida que se promueven en la interacción social.

Es importante señalar que ésta construcción oral es estimulada en los primeros años de vida en el hogar, ya que la familia es la primera fuente de comunicación del niño. Estos avances a nivel comunicativo continúan al ingresar el niño a la escolaridad, a pesar que desde las prácticas pedagógicas tradicionales se le adjudique una mayor importancia a la adquisición del código lingüístico a través de la lectura y la escritura, desconociéndose en ocasiones las relaciones que tienen que establecerse entre la oralidad y el lenguaje escrito.

En relación con lo anterior, se puede evidenciar como el tradicionalismo sigue vigente en las aulas de clase. Es innegable que algunos docentes tienen arraigados métodos de enseñanza donde lo importante en el aprendizaje del proceso de la lectura no es la comprensión y aprehensión del texto, sino la decodificación del mismo; éstas concepciones conllevan a formas convencionales de enseñanza, excluyendo las ideas previas del alumno, ignorando su individualidad, asumiendo

una posición global y generalizada donde todos los alumnos deben pensar y actuar de la misma manera.

En concordancia con el anterior planteamiento Delval (2001, p.37) afirma que el conocimiento que se transmite en la escuela es sistemático, organizado, basado en principios universales y frecuentemente opuesto al conocimiento cotidiano, porque se fundamenta en supuestos que aparentemente contradicen la experiencia inmediata.

Lo planteado va ligado definitivamente con la historia y evolución de la educación, donde inevitablemente sobresalen las perspectivas y características de los modelos pedagógicos que han predominado a lo largo de dicho proceso educativo, proceso que según Durkheim (1895, p. 43) consiste en un esfuerzo continuado por imponer a un niño modos de ver, de pensar y de actuar, a los que no alcanzaría espontáneamente, y que le son reclamados por su medio social.

Justamente pensamientos como los de Deval y Durkheim han sido identificados como dificultades en las aulas de clase en relación a las prácticas de lectura y escritura. De este modo Camps (1996) señala que en las instituciones escolares no se enseña a comprender y a entender los textos, a pesar que la lectura es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela. También esta idea es apoyada por Solé (1999) quien afirma que en la escuela la lectura es más un objeto de evaluación que de enseñanza. Lo que demuestra que este tema ha sido uno de los más estudiados e investigados a lo largo de los años.

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos y precisamente pensando en aquellas habilidades y destrezas que todo estudiante debe adquirir para ingresar al medio social, se destaca un estudio desarrollado por estudiantes de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira que aborda las falencias de los estudiantes de primaria para comprender los textos de tipo académico, cuya incidencia se ve reflejada en las dificultades para acceder al

conocimiento de las diferentes asignaturas, conllevando esto a bajos resultados en el rendimiento escolar.

Esta investigación fue desarrollada por Mejía y Flórez (2012), y tuvo como objetivo determinar cuál era la incidencia de una Secuencia Didáctica, desde una perspectiva Discursiva Interactiva, en la comprensión global de textos expositivos, de los niños y niñas de grado quinto, de la institución educativa el Pital de Combia.

El diseño de este estudio fue de tipo cuasi-experimental, en el cual se aplicó una prueba tipo cuestionario, de 17 preguntas, que sirvió para evaluar la comprensión lectora del nivel global de los estudiantes, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica; fue así como al contrastar los resultados entre el pre-test y el pos-test, se pudo evidenciar el impacto de la secuencia didáctica con enfoque discursivo interactivo, en la comprensión lectora global de los estudiantes quienes pasaron de un promedio general del 28.26% en el pre-test a un promedio general de 75,6% en el post-test.

Las investigadoras consideraron que una alternativa didáctica para hacer frente a las dificultades de comprensión lectora, era el diseño e implementación de una secuencia didáctica, con elementos teóricos que permitieran desarrollar estrategias en los niños y niñas, de tal manera que les posibilitara comprender los aspectos comunicativos y discursivos de los textos escolares, dicha estrategia debía estar acorde con las nuevas teorías de la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. Finalizada la investigación se pudo concluir de manera general que los estudiantes lograron comprender y abordar los textos en forma interactiva y reconocer la utilización de las funciones enunciativas, comunicativas y organizacionales del lenguaje escrito en los textos expositivos.

Es importante tener en cuenta que aunque existe preocupación por hacer frente al problema de que los estudiantes no comprenden cuando leen, es necesario que exista transformación del pensamiento en los docentes, en el sentido de cambiar las concepciones con respecto a la lectura y la escritura, considerando estos procesos ya no como habilidades de decodificación y codificación, sino como verdaderas prácticas sociales, de tal manera que puedan proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas. Al parecer, como lo señala Camps (2003), la escuela está teniendo problemas para cumplir con su función alfabetizadora, pues las prácticas que propone se quedan cortas frente a las demandas que el mundo plantea a los lectores.

En este sentido, en el ámbito nacional también existe la preocupación por brindarle a los docentes nuevas estrategias que favorezcan el desarrollo del lenguaje de los estudiantes; este hecho se ve sustentado en la investigación “Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva”, realizada por Rincón, Lozano, Sierra, Zuluaga y López (2003) en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, cuyo problema de investigación surge de las observaciones realizadas en las prácticas pedagógicas, en las cuales se pudo evidenciar las diferentes concepciones que tienen los educadores sobre el lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje y el niño como agente importante dentro de este proceso.

Este trabajo presenta los resultados de una investigación de carácter etnográfico en la cual se hace el análisis de las situaciones comunicativas que se dan en algunas instituciones de educación infantil, para reconocer, específicamente, el papel que desempeña el docente responsable de la educación de los niños de tres meses a cinco años, como agente potenciador del desarrollo del lenguaje.

Según los datos arrojados por la investigación, en las prácticas de enseñanza el lenguaje es entendido dentro de la dimensión formal, dando prelación a los componentes fonológicos, léxicos y sintácticos, desde una perspectiva normativa, sin tener en cuenta las dimensiones semántica y pragmática que dan significado, sentido e intencionalidad a lo que se expresa, en un contexto social particular, atendiendo más al proceso de decodificación que a la producción de sentido.

En esta investigación se concluye que las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes no se constituyen en formas de ayuda desde la teoría interaccionista para el desarrollo del lenguaje, ya que se usan en contextos de interacción unidireccional lo cual no favorece la internalización del lenguaje, en relación con sus usos y los contextos de realización, puesto que dicha internalización requeriría de una estructura colaborativa, bidireccional e intencional que posibilite al niño aprender a utilizar el lenguaje en contextos de comunicación funcional.

Desde el anterior punto de vista se hace necesario generar en los docentes reflexión hacia sus prácticas pedagógicas ya que uno de los aspectos de gran preocupación es que en las escuelas no se generan espacios significativos de acercamiento a la lectura. Prueba de ello se evidencia en el estudio llamado “Prácticas de lectura en escolares de la primera etapa de Educación Básica” que fue desarrollado por Peña Gonzáles, Serrano de Moreno y Aguirre de Ramírez de la universidad de Los Andes, México en el año 2009.

Esta investigación tuvo como propósito realizar un estudio descriptivo para indagar sobre las prácticas de lectura que realizan los niños de la primera etapa de Educación Básica, tomando como base lo que declaran cuando se conversa con ellos sobre este tema. Esta exploración forma parte del proyecto de investigación titulado: “La cultura de la lengua escrita”. Este trabajo se

llevó a cabo en tres centros educativos, en los cuales se realizaron entrevistas semi-estructuradas y conversaciones con 18 sujetos seleccionados.

Esta investigación dio como resultado afirmar que la escuela favorece algunas prácticas de lectura que permiten a los niños, desde temprana edad, participar en ellas. Sin embargo, la práctica de lectura en la que todos los maestros se comprometen con sus alumnos es la tarea escolar, en tanto que las prácticas de lectura de estos alumnos son escasas y carentes de sentido social, lo que impide que la lectura contribuya a reducir la brecha entre los más y los menos favorecidos.

En este mismo sentido, en la investigación “Lectura conjunta, pensamiento en voz alta, y comprensión lectora”, desarrollada por De Almeida Gonzales (2008) de la Universidad de Salamanca, se expone que una gran cantidad de profesores desconocen la importancia y el funcionamiento de las diferentes estrategias de comprensión lectora y esto lleva a que sean muy poco habituales las intervenciones en las escuelas para el favorecimiento de este proceso.

El diseño de esta investigación es de tipo experimental donde participaron 69 alumnos de dos (2) escuelas, una de Lisboa y otra de Beja, ambas pertenecientes a la red pública portuguesa. Su objetivo fue elaborar y poner en juego en el aula propuestas didácticas que ayuden a los lectores a mejorar la comprensión de textos. En este sentido es importante retomar las ideas de Sánchez (2010) quien plantea que la comprensión depende de que el lector domine un conjunto importante de procesos cognitivos y conocimiento previos, además que el texto cumpla con un conjunto de presupuestos y que el contexto proporcione las condiciones necesarias para la articulación entre lector y texto.

A partir de los resultados de esta investigación se concluyó que los buenos lectores se involucran con sus recursos cognitivos, emocionales y motivacionales en la lectura y en su

aprendizaje, trayendo sus experiencias previas al contexto y partiendo de ellas, atribuyen nuevos significados a lo que leen y a lo que aprenden sobre la lectura. Por lo tanto el maestro no puede ser un simple administrador de actividades presentes en el manual escolar, por lo que le corresponde un trabajo intenso de preparación, de conocimiento de los textos, de las estrategias a enseñar y a utilizar, de los alumnos y sus características, dificultades y motivaciones.

En concordancia con lo anterior, Correa (2003) afirma que los niños no sólo llegan al aula con conocimientos acerca de la escritura, sino también con algunas claridades sobre el lenguaje escrito, este hecho permite que el docente no parta de cero, sino que se apoye en estrategias que logren que el estudiante ponga en juego esos conocimientos previos y los transforme en bases cognitivas importantes; por ejemplo al hablar de lectura es evidente como un niño en edad preescolar se pregunta por las frases u oraciones que ve en la cotidianidad, se preocupa por saber y entender que dicen las vallas publicitarias, que dice el comercial de televisión, entre otras cosas; estos avances garantizan que con una adecuada intervención los niños construyan universos de significados.

Una de las maneras de llevar a los niños a construir universos de significados es la lectura en voz alta hecha por otros, porque permite que éstos recreen en su mente toda una historia llena de sentido, pero esto sólo es posible si el docente conduce al niño a través de cuestionamientos que le generen anticipaciones e inferencias que tengan como finalidad la comprensión del texto, como lo sustenta la investigación “La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas” realizada por Cova (2004) en Caracas, quien propone que cuando los niños no pueden leer de manera independiente, es la lectura en voz alta, en este caso la de un adulto, la que le presenta los significados que ofrecen los libros, puesto que en ese momento el que lee es quien le “traduce” al niño el lenguaje escrito que él muy pronto podrá descubrir.

El anterior estudio tuvo como finalidad, ofrecer ideas a los docentes para que promovieran ésta práctica a favor del desarrollo integral del niño y la niña, teniendo en cuenta que una lectura en voz alta donde se favorezcan los procesos de anticipación y de inferencia por parte del docente en la escuela, se convierte en un factor influyente para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que permite que construyan un modelo lector basado en el análisis e interpretación.

En ésta investigación se concluyó que la lectura en voz alta tiene como finalidad la formación de buenos lectores, pero estos lectores no se constituyen en la individualidad, necesitan de la mediación de docentes, padres de familia y comunidad en general, que se comprometan y cooperen con la práctica habitual de la lectura y la aplicación de la misma, en espacios cotidianos donde no sólo sea vista como fuente de placer, información y aprendizaje, sino también como un medio de enriquecimiento lingüístico que les permite relacionarse de manera efectiva con los demás. Entonces, se puede entender que si no se llega a una verdadera concientización de la importancia de llevar a las aulas nuevas propuestas para la enseñanza de la lectura y por ende de su comprensión, no se podrá llegar a una transformación en el pensamiento que genere reflexión cognitiva y social en los niños y niñas.

Prueba de este hecho se evidencia en la investigación “Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial”, realizada por Duque, C. P y Correa, M. (2012) de la Universidad del Tolima. En este estudio se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre las inferencias hechas por los niños de preescolar sobre un texto narrativo y las características de las interacciones docente-niños y niños-niños que ocurren en el aula de clase en conexión con ese texto? y tuvo como objetivo principal, establecer las posibles relaciones entre las inferencias que elaboran los niños sobre un texto narrativo y las

características de las interacciones que se dan en el espacio de la clase. Se trató de un estudio de tipo descriptivo-exploratorio en el cual participaron cuatro grupos de niños de preescolar, del grado Transición, y sus respectivas maestras.

Duque y Correa plantean que tanto las inferencias como las interacciones han sido abordadas de manera separada dentro del contexto escolar. Específicamente en Colombia, hay ausencia de estudios publicados que reúnan estas dos dimensiones, por lo que integrarlos en una investigación permite avanzar en la comprensión del funcionamiento cognitivo de los niños y en las prácticas pedagógicas en el aula, que facilitan la comprensión textual.

Finalmente se encontró que los niños cuyas maestras propician más interacciones cognitivas de alta demanda, proponiendo el análisis de los aspectos implícitos en el texto, lograron mayor elaboración inferencial, mientras que los niños cuyas docentes proponen menos interacciones con discusiones principalmente sobre información explícita en el texto, hacen pocas inferencias y con nivel de menor elaboración.

Siguiendo esta misma línea Duque en compañía de Vera (2010) realizan un estudio llamado “Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar” de la Universidad del Tolima. Esta investigación responde a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los tipos de inferencias que elaboran los niños de transición sobre un texto narrativo a partir de una tarea de comprensión textual? y su metodología consistió en realizar una exploración que buscó tipificar las inferencias que elaboran los niños de transición, en Ibagué, sobre el texto narrativo a partir de una tarea de comprensión textual; para ello se eligieron seis grupos de transición, dando como total 96 niños. A las docentes participantes se les propuso, la lectura de un mismo cuento para trabajarlo durante tres sesiones en la misma semana posibilitando la comprensión por parte de los niños. Para evaluar el funcionamiento inferencial que hacían los niños del texto, se utilizó

un cuestionario y el análisis de contenido para procesar los datos. Se encontró que el tipo de inferencia que más realizan los niños es la referencial; seguida de la instrumental, posteriormente la predictiva y finalmente la de reacción emocional.

Los resultados de este estudio generan aportes en dos direcciones: en primer lugar, este proporciona información que contribuye al conocimiento de la comprensión textual en niños de preescolar, ya que permite identificar las inferencias más frecuentes sobre un texto narrativo en esta población, y, en segundo lugar, enriquece las investigaciones hechas en este campo en Colombia.

Por todo lo anterior se hace evidente la necesidad de seguir desarrollando propuestas de investigación que promuevan el desarrollo de nuevas formas de comprender y vivir la lectura, y es en este contexto que surge este proyecto de investigación con el que se pretende mejorar la comprensión de textos narrativos por parte de los niños del grado primero del colegio Saint Andrews de la ciudad de Pereira, institución que se fundamenta desde el modelo de pedagogía conceptual en convenio con la Fundación Alberto Merani de Bogotá donde se maneja el programa de Lectores Competentes: de grado Transición a grado 11º, brindando a los estudiantes los instrumentos de conocimiento requeridos para triunfar tanto en su vida universitaria como laboral. Este programa ofrece a los estudiantes de grado primero los conceptos necesarios para reconocer en un texto que papel cumplen los personajes dentro del mismo (personajes principales, secundarios, antagonistas), buscando la apropiación de habilidades para la comprensión de textos por parte de los niños y niñas.

Es pertinente entonces plantear una propuesta complementaria que no solo involucre lo referido a personajes y conocimientos conceptuales, sino en la que también se trabaje sobre otros

aspectos que están inmersos en los textos narrativos y que son fundamentales para lograr su comprensión (anticipaciones, inferencias, los diferentes planos de la narrativa, entre otros).

En consecuencia se buscó implementar una secuencia didáctica que esté acorde con las teorías de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, que considere el lenguaje desde una perspectiva comunicativa y como instrumento fundamental para el aprendizaje, las cuales han servido de soporte a esta propuesta de investigación.

A partir de lo anterior en esta investigación se buscó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, con un enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, por parte de niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos en los niños y niñas, antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews.
- Identificar el nivel de comprensión lectora de textos narrativos en los niños y niñas del colegio Saint Andrews, después de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo.
- Contrastar los resultados del pre-test y pos-test para identificar las transformaciones en la comprensión lectora de textos narrativos por parte de los niños y las niñas.

3. Marco Teórico

Las aulas escolares se presentan como espacios que pueden llegar a ser altamente significativos, para generar, transferir y aplicar el saber, donde los docentes tienen la posibilidad de formar seres humanos integrales capaces de interactuar en el mundo, aunque no siempre esas capacidades que tienen los individuos son potencializadas al máximo, como es el caso de la comprensión lectora, a pesar de reconocerse su importancia en el ámbito escolar; es por ello que este tema se presenta como uno de los más estudiados e investigados, constituyéndose así en el objeto de estudio de esta investigación, en la cual se pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde el enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos, por parte de un grupo de niños y niñas de grado primero.

Los tópicos que se tratan en este marco teórico son en primer lugar el lenguaje oral y el lenguaje escrito como instrumentos de interacción y aprendizaje. Posteriormente se aborda la lectura, dentro de la cual se enfatiza la comprensión, donde se da una mirada a los principales modelos que han sido estudiados por diferentes autores, además de algunas estrategias para la enseñanza de la misma. Así mismo se aborda el enfoque comunicativo dentro del cual se inscribe esta propuesta de investigación y se hace referencia al género narrativo, teniendo en cuenta los planos del relato (plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia). Para finalizar con el tema de secuencia Didáctica como propuesta empleada para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

3.1 Lenguaje

El lenguaje nace por la necesidad de nuestros antepasados de comunicarse durante la empresa de un trabajo en común, volviéndose así condición necesaria para la organización laboral de los hombres (Bajtín, 1980, citado por Choís, 2005, p. 19). Es por esto que se puede afirmar que la vida del hombre no sería posible al valerse sólo de las funciones del cerebro y las manos, según lo expresa Vygotsky (1934, p.8), sino que necesita de instrumentos sociales que le permitan comunicar sus pensamientos, es decir, del lenguaje como acto comunicativo de interacción con el otro.

De allí que el lenguaje sea entendido principalmente como un sistema semiótico de mediación, que le brinda al ser humano la posibilidad de construir significados a partir de su realidad natural y social. En esta medida el desarrollo del lenguaje depende de las motivaciones, es decir de los deseos y necesidades, intereses y emociones propias de cada individuo. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva que se convierte en el punto de partida para la comprensión verdadera y completa del pensamiento del otro (Vygotsky, 1934, p. 194).

Además de lo anterior, Mercer (2001, p. 20) propone que el lenguaje permite crear, compartir y considerar nuevas ideas, propiciando la reflexión sobre las acciones realizadas en la medida en que éste entra en relación con los pensamientos de los demás sujetos, posibilitando la construcción de vínculos y la apropiación cultural a través del lenguaje.

En concordancia con lo anterior se pueden retomar los aportes de Baena (1989, citado en lineamientos curriculares, 1998, p. 47) quien afirma que la función central del lenguaje es la significación, entendida como la dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenan de significado y de sentido su mundo.

Dado que el lenguaje está presente desde el mismo momento del nacimiento de un ser humano, momento en el cual se empieza a dar la interacción con el mundo real, ya que desde la ontogénesis, la adquisición del lenguaje se da en el proceso de comunicación con los adultos. Perez y Roa (2010, p. 26) afirman que cuando un niño aprende a hablar, lo hace apropiándose de géneros discursivos orales, aprende a hacer solicitudes, ruegos, exigencias, a narrar, a describir, a seguir una instrucción, etc.

Para Vygotsky la primera función comunicativa que un niño se plantea aparentemente no tiene destinatario, porque la utiliza de manera solitaria generando etiquetas y lenguajeando con su entorno, pero sin duda alguna cumple una función social de comunicación. De acuerdo a este autor (1934, p. 13), este suceso es llamado lenguaje egocéntrico y es precisamente este tipo de lenguaje, el que al ser incorporado, interiorizado, da lugar al nacimiento del lenguaje interior. De este modo el papel orientador de los adultos consiste en conducir a los niños de este lenguaje egocéntrico, sin tener como referente al otro, a un lenguaje social donde el individuo se ubica en un contexto comunicativo, donde todos los participantes tienen oportunidad de intercambiar información y conocimientos acerca de un tema específico, teniendo como primer recurso el lenguaje oral ya que en los primeros años de vida éste es el medio por excelencia de comunicación con el medio social, en el cual el niño encuentra una herramienta para poder manifestar sus deseos y necesidades.

En el siguiente apartado se explicará de manera más detallada la importancia del lenguaje oral en la vida de los seres humanos y su impacto en el proceso de aprendizaje, pasando de un lenguaje oral utilizado dentro del entorno familiar a un lenguaje oral utilizado en la escuela para adquirir conocimientos acerca del mundo.

3.1.1 Lenguaje Oral.

Cuando se habla sobre el lenguaje oral generalmente se hace referencia a todo aquello que se puede comunicar de manera oral o verbal y todo lo que ello incluye en una situación comunicativa. La primera necesidad que los seres humanos tienen de comunicarse se da justo en el momento en el que nacen, ya que para poder vivir debe dar a entender al mundo lo que quiere, por ejemplo en el momento del llanto las personas que lo rodean generalmente lo interpretan como hambre o dolor.

Para Tough (1987, p.14) el lenguaje oral juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual y cognitivo del niño, debido a que aprende a usar palabras, desarrollar conceptos e ideas acerca de los objetos o acontecimientos con los que está en contacto; de allí la importancia de estimular este tipo de lenguaje, porque entre más rico sea su vocabulario mayor aprendizaje se puede generar.

Lo anterior se refleja en especial en los primeros años cuando el niño está en el hogar bajo los cuidados y atención total de su madre o cuidador, donde se encuentra inmerso en la necesidad de expresar de manera verbal sus necesidades; pero esta situación cambia en el momento en el que ingresa al medio escolar, donde se valora mucho más el lenguaje escrito el cual se convierte en el principal instrumento de aprendizaje.

Es precisamente este hecho, el que ha generado que en la escuela se preste más atención a las prácticas escriturales, que a las prácticas orales, ya que se supone, que en casa el lenguaje oral es suficientemente trabajado, olvidando así, que el habla continúa siendo el vehículo imprescindible para el establecimiento de redes sociales, para la creación de cultura y para la expresión de la personalidad individual y de las emociones, tal y como lo afirma Payrató (2005, citado por Palou y Bosch, 2005).

Pero ese no es el único problema que aqueja a la lengua oral, según Bosch y Palou (2005), además del descuido evidente del lenguaje oral al ingresar a la escolaridad, también existen dificultades a la hora de precisar los contenidos propios que se deben enseñar de la misma y a esto se le suman, los tradicionales conceptos de emisor y receptor, como elementos de la comunicación, donde se olvida por completo la idea que todas las personas poseen necesidades e intereses diferentes, al estar inmersas en un contexto.

Como lo plantea Mercer (2001), el contexto puede ser entendido como un fenómeno mental consistente en cualquier información que emplean los oyentes para comprender lo que escuchan. Este concepto lleva a plantear que en todo momento de comunicación, hay situaciones particulares del uso de la lengua (quién la usa, en qué situación y para qué) donde necesariamente son todos los participantes los que construyen y dan significado.

Entonces, se hace necesario repensar el modo de ver e interactuar en la escuela, así como lo proponen los autores anteriormente mencionados: la comunicación en el aula se ha de canalizar por vías que favorezcan el diálogo de los alumnos entre sí, de los alumnos con el maestro, de todos juntos con el material curricular. Para que esto ocurra es indispensable que en el aula se dé la interacción, ya que lo importante en el acto comunicativo es saber incorporar la presencia del otro en el discurso, desde luego, esa incorporación se da compartiendo informaciones que nos ayuden a orientar en la interpretación de cada uno de los enunciados que los interlocutores quieren manifestar.

En este orden de ideas, Pérez y Roa (2010, p. 29) afirman que “El lenguaje oral en el primer ciclo se relaciona con abrir espacios con el propósito de que los niños construyan una voz y puedan usarla cada vez de manera más acertada en diferentes situaciones” debido a que la oralidad es aquella oportunidad que garantiza un lugar en la vida social de todo ser humano.

Además estos autores reconocen que la construcción de una voz permite que un niño ratifique su identidad y se reconozca a sí mismo descubriendo su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tenida en cuenta. De allí la importancia de las interacciones orales que ocurren en el aula ya que los primeros años de vida son determinantes, pues el éxito o fracaso en estas será la base para el desenvolvimiento del niño en otros grupos sociales.

Sin embargo la oralidad no solo favorece la parte argumentativa del habla, también es importante resaltar el papel que juega este lenguaje en la comprensión de lectura en los primeros grados, debido a que una de las estrategias más utilizadas por los docentes es la lectura en voz alta y cuando los niños escuchan esas lecturas realizan todo un proceso de apropiación e interiorización del texto. Siempre y cuando el docente oriente de manera adecuada los procesos de anticipación e inferencia, y permita al niño expresar de manera oral sus pensamientos, generando espacios de reflexión, estimulando su pensamiento crítico. En este sentido se proporciona a los estudiantes la posibilidad de compartir ideas y puntos de vista con sus compañeros, generando en el aula espacios de diálogo y situándolos en un contexto comunicativo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la idea anterior, el papel del maestro es fundamental en la medida que guía al niño a ser comprendido y a situarse en el lugar de las personas que lo escuchan, alejándose del supuesto de que la persona o las personas con las que se interactúa van a tener una total comprensión sobre lo dialogado, ya que una cosa es lo que se dice y otra muy diferente es lo que se quiere decir.

En conclusión, al hablar, todo ser humano debe tener presente que existe otro con necesidades e intereses diferentes o similares a los suyos, de ahí la necesidad de crear un contexto compartido que permita poner en juego todo lo que se sabe y se supone del otro, para que exista una comprensión sobre lo que se habla y sobre lo que se escucha, de esta manera se genera un ambiente propicio, significativo y eficaz de comunicación. Es importante aclarar que este contexto no solo se da o se construye en la oralidad, también se puede presentar de manera escrita, por ello a continuación se desarrolla un apartado que se refiere a algunos aspectos que tienen que ver con lenguaje escrito.

3.1.2 Lenguaje Escrito.

Según Pérez y Roa (2010, p. 27) la cultura escrita se refiere al cúmulo de textos generados por la humanidad, así como a los sistemas de escritura, alfabéticos y no alfabéticos, producidos en la historia de las culturas, que han permitido registrar la vida, la historia de los pueblos.

Entonces el lenguaje escrito se refiere al proceso donde confluyen leer y escribir; estos dos aspectos son asuntos complejos, que se van desarrollando incluso desde antes de ingresar a la escuela y que se afianzan a lo largo del aprendizaje académico. En este sentido es importante considerar las relaciones permanentes que se establecen entre la lectura y la escritura, pues es impensable concebir un lector, sin ser escritor o viceversa. Todo escritor debe remitir una fuente que primero tuvo que ser consultada y todo lector debe ser capaz de producir textos según lo que infiere.

Ahora bien, leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial, quizá la función esencial de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función y explicitar, por tanto, el significado que puede

atribuirse hoy a estos términos tan arraigados en la institución escolar es una tarea ineludible. Enseñar a leer y a escribir como lo señala Lerner (2001, p. 25) “Es un desafío que hoy enfrenta la escuela, incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”.

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, es asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones cognitivas con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones que se entretienen entre lo escrito y quién lee lo escrito.

La anterior idea es reafirmada por Solé y Teberosky (2004) al manifestar que leer y escribir transforman la mente, de modo que se encuentran indisolublemente unidas, no solo al comunicar sino sobre todo al pensar y aprender. En este sentido Todorov (1971, p. 175) afirma que leer y escribir sobre un texto es producir el texto nuevamente, ya que en la mente de cada individuo se recrean de una manera particular las ideas del autor, gracias a sus conocimientos previos y experiencias anteriormente vividas.

De allí la importancia de la alfabetización en el individuo, ya que se puede presentar como un logro a nivel social, cultural y cognitivo. Cultural porque resulta de la interacción con otros, a través de un diálogo situado en contextos culturales específicos. Social porque facilita los procesos de socialización y cognitivo porque leer y escribir supone conocimiento sobre los propios procesos cognitivos, así como control sobre su ejecución, lo que implica poner en juego toda una situación de enunciación (Solé y Teberosky, 2004).

Pero ¿Qué es leer?, ¿Qué es escribir?, para responder a estos interrogantes es necesario dar una mirada a algunas de las concepciones que han tenido más impacto en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Una de las concepciones más fuertes ha sido el considerar que

un sujeto sabe leer, si decodifica una serie de escritos, sin importar la comprensión adquirida, dejando de lado toda interpretación o sentimiento que genera el texto, y sabe escribir si su producción se basa en dictados, copias o resúmenes de textos estereotipados, dejando de lado la pausación, considerándola ineficaz a la hora de dar a entender lo escrito.

En la actualidad, según Desinano y Avendaño (2006), se considera que escribir es una actividad que se realiza en situaciones concretas, diferenciadas y con propósitos claros; y leer, según Chois (2003, p. 6), es un proceso de construcción de sentido por parte de un lector que entra en interacción con un texto en una práctica social determinada orientada por un propósito particular.

Por lo anterior se puede afirmar que escribir y leer son procesos interactivos, de ida y vuelta, ya que se benefician recíprocamente, por lo que no existe razón alguna para constituir un orden según el cual primero se escriba y después se lea o viceversa.

En conclusión Solé y Teberosky (2004) ratifican que a través de la lectura se aprende, se accede a informaciones y perspectivas que problematizan, modifican y acrecientan el propio conocimiento y que la escritura contribuye a mirar el pensamiento, examinarlo, detectar incongruencias y encontrar matices que puedan pasar desapercibidos hasta el momento en que se pone sobre el papel con alguna intención determinada. Sin embargo, por los intereses propios de esta investigación, se profundizará un poco más en el tema de la lectura, como se presenta a continuación.

3.2 Lectura

Enseñar a leer es una de las grandes responsabilidades de las instituciones escolares; cómo y cuándo se haga depende de las diferentes concepciones que los docentes tengan sobre la lectura y sobre el lenguaje. En las concepciones acerca de la lectura se han podido distinguir tres grandes perspectivas, las cuales han sido descritas por Dubois (1989).

La primera hace referencia a la lectura como conjunto de habilidades, ya que la gran preocupación de los estudiosos en este campo se centraba en describir las etapas por las que debía atravesar el lector y las destrezas que debía adquirir en cada una, por ejemplo el reconocimiento de palabras, seguido de la comprensión (capacidad de extraer el significado que ofrece un texto) y finalmente la asimilación de lo leído. Es importante resaltar que en esta primera perspectiva hay un desconocimiento absoluto del papel activo del lector, pues éste debía limitarse a extraer el significado que estaba en el texto.

La segunda postura considera la lectura como proceso interactivo, en donde se tiene en cuenta la interacción entre pensamiento y lenguaje y entre la información no visual que conserva el lector y la información visual que provee el texto, construyéndose así el sentido del mismo. Dubois (1989, p.12) plantea que en esta concepción se destaca el papel activo que cumple el lector, debido a que éste construye el sentido del discurso escrito haciendo uso tanto de su competencia lingüística como de su experiencia, de allí la importancia de los conocimientos previos o esquemas que traiga este lector a la hora de comprender y construir sentidos, ya que el significado de la lectura es el producto de una actividad mental que busca los conocimientos archivados en su memoria.

Finalmente, se puede caracterizar una tercera perspectiva en la que la concepción del proceso de lectura va un paso más allá de la posición anterior, reconociéndose la dinámica que se

establece entre el lector y el texto, en la que ambos hacen transacciones, de tal manera que en el proceso de transacción, lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura (Rosenblatt, 1978, citada por Dubois 1989, p.17).

Con base en lo anterior, se asume la lectura como un proceso mediante el cual el lector partiendo de sus saberes previos construye un nuevo texto interior diferente al escrito por el autor, realizando un proceso de comprensión de lectura. En palabras de Sánchez (2010, p. 52) este proceso de comprensión se da gracias a la interconexión entre información entrante y las redes de conocimientos existentes, generando otro tipo de procesos que suponen una actividad meta cognitiva y reflexiva.

En consecuencia el texto construido por el lector no será idéntico al del autor, puesto que involucra una serie de inferencias y referencias que están basadas en los esquemas propios del lector, generando procesos comprensivos, ya que de nada sirve leer sino se comprende o se interioriza lo que se está leyendo, afirmación que es sustentada por Correa (2003, p.105) en la que manifiesta la importancia de “acceder a la significación de contenidos antes que a la decodificación”.

En este sentido, como lo propone Lerner (2001, p. 26), lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos legítimos de ejercer y responsabilidades necesarias de asumir. En síntesis es necesario preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a disfrutar y a sentir el cambio de sus vidas cuando estos procesos transforman sus pensamientos. De ahí que

Sánchez (2010, p. 73) manifieste que el reto del docente esté en diseñar modos de intervenir y ayudar a que incidan tanto las habilidades mas mecánicas como las más complejas a la hora de comprender.

3.2.1 Comprensión de lectura.

Isabel Solé (1992, p.37) define la comprensión de lectura como un proceso de construcción de significados acerca del texto que se pretende comprender; aunque esta definición no ha sido la misma a lo largo del tiempo, ya que lo que sabemos hoy acerca de la comprensión es muy diferente de lo que se pensaba o sabia hace dos décadas o más.

En los últimos años los diversos aportes teóricos han dado como resultado tres modelos en lo que se refiere a comprensión de lectura, para este caso se tomarán los aportes de Navarro (2008, p.17, 18, 19):

El primero es definido o llamado ascendente, siendo Gough (1972) el representante más conocido; desde este modelo se considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, sílabas, palabras) hasta llegar a las unidades superiores como las frases u oraciones. En definitiva la importancia de este modelo es la decodificación, el dominio completo de las palabras, la extracción tal cual del texto leído, dando como resultado la automatización de la comprensión y por ende, la respuesta a preguntas sobre lo leído explícitamente en el texto.

El segundo modelo se denomina descendente, del cual su principal representante es Smith (1983); desde esta perspectiva se considera que el lector no utiliza todos los estímulos presentes en el texto, ya que el proceso de comprensión se inicia con hipótesis o predicciones que provienen de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo, y finaliza el

proceso con la creación de un nuevo texto, a partir de sus esquemas previos, ya que es más importante lo que este sabe, que la nueva información que le proporciona el texto.

Finalmente el modelo interactivo que tiene como uno de sus representantes a Van Dijk (1980), concibe la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, debido a que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque otorga una gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos en la construcción del significado.

Para el caso de la presente investigación, se tomará como referente precisamente este último modelo, ya que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata, sino más bien una puesta en escena de significados y sentidos. De esta manera, en la comprensión, el lector debe valorar el gran esfuerzo cognitivo que implica la lectura, porque ésta exige conocer sobre qué se va a leer y para qué va a hacerlo; además de disponer de conocimientos previos relevantes que permitan abordar el acto de lectura con éxito. Al respecto Sánchez (2010, p. 22) argumenta que el dominio de la lengua escrita requiere de algunas competencias que pueden ser de alto nivel, pues requieren algún grado de conciencia y control sobre lo que se está haciendo mientras se lee, como por ejemplo: identificar la intención del autor, reconocer la estructura retórica que proporciona cohesión a sus oraciones, interpretar lo que no está explícito en el texto, entre otras.

En este sentido Lerner (2001, p. 8) plantea que la comprensión textual es un proceso, pero que si bien el maestro es quien más sabe, los niños también tienen saberes provenientes de fuentes diversas y todos (incluida el maestro) pueden seguir su proceso de alfabetización, actualizando sus saberes y utilizando el tiempo escolar para realizar un aprendizaje compartido,

ya que tanto el docente como los niños tienen conocimientos diferentes acerca del mundo y se retroalimentan en el momento que se comparten y se comunican en el ámbito escolar.

De acuerdo a Solé y Teberosky (2004), la interpretación de textos ocurre antes de que los niños puedan decodificar, ya que pueden atribuirle intencionalidad a lo escrito, por ello es tan necesario que los niños estén cerca de situaciones reales de comunicación que les permitan darle sentido a los textos con los que interactúan. En palabras de Lerner (2001, p. 10) el docente debe realizar una intervención en el aula, ya que es el docente quien tiene la función de generar ese acercamiento del texto a la cotidianidad de los estudiantes y proporcionarles las herramientas necesarias para que el texto sea comprensible y cercano a ellos.

Las mismas autoras conceptualizan la comprensión como el resultado de la interacción de los conocimientos del lector con los que aporta el texto; entonces la interpretación que cada lector le atribuye es una construcción personal en la que intervienen, además de la información del texto, conocimientos relevantes que ya posee y que puede ir estructurando o cambiando en la medida en que realiza nuevas interpretaciones de la realidad. Como lo manifiesta Sánchez (2010, p. 42) “Se espera que un alumno sea capaz de extraer información de los textos, de interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales, y de reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos y entenderlos”.

Es por esto que, de acuerdo a los planteamientos de Ducrot (1975, citado por Orozco, 2003) la lectura debe proporcionarle al lector una comprensión que abarque tanto los elementos literales como implícitos, es decir “lo que no está dicho en el texto” por lo que el lector tiene como tarea descubrir esto que no está dicho y transformarlo para sí.

En este sentido se debe propiciar en los estudiantes buenos hábitos de lectura y disfrute por esta actividad. Según lo propone Lerner (2001, p.19) “Hay que leer para formar buenos lectores, pero sobre todo hay que releer, conversar, pensar, discutir, ensayar, jugar y analizar y volver a hacerlo muchas veces”. No es suficiente con leer un texto una sola vez para descubrir todo lo que hay en su interior, más que esto se debe interactuar con su contenido, descubriendo en cada lectura aspectos diferentes, dependiendo de las necesidades de cada lector.

Es decir, no basta con lograr que los estudiantes aprendan la escritura y la lectura convencionales, se necesita propiciar situaciones para que participen efectivamente en esas prácticas y reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos de interacción. Es por ello que se debe concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales, reconociendo que son procesos que van mucho más allá de la decodificación y la codificación, es saber interpretar, significar, en otras palabras comprender (Pérez, 2010, p. 32).

Según estos planteamientos se puede concluir que la comprensión es el resultado de las negociaciones realizadas entre el lector, el texto y el contexto, factores que según lo planteado en los lineamientos curriculares (1998) determinan la comprensión lectora y que se definirán a continuación:

1. El lector: es el sujeto que realiza la acción de comprender, para ello puede emplear algunas estrategias que le permitan construir significados, por ejemplo el muestreo que es la capacidad de seleccionar las palabras e ideas más significativas del texto, la predicción que es la capacidad para anticipar los contenidos del texto y la inferencia que es la capacidad para deducir y concluir aquellos componentes del texto que no se encuentran de manera explícita (Goodman, 1982, citado en lineamientos curriculares, 1998, p. 46). Estos dos procesos serán explicados con detalle más adelante.

2. *El texto*: denominado como una construcción formal semántico-sintáctica usada en una situación concreta, determinado por una situación comunicativa y regido por cuatro aspectos: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical (Cassany, 1993, citado en los lineamientos curriculares, 1998, p. 77).

3. *El contexto*: alude a las condiciones que rodean el acto de lectura, que se pueden presentar de tres tipos diferentes: el textual (ideas presentes antes y después de un enunciado), el extra textual (clima o espacio físico donde se desarrolla la lectura, además de la posición que se utilice al leer) y el psicológico (estado anímico del lector al momento de leer el texto).

Por último es importante mencionar que la comprensión lectora es un proceso cognitivo de nivel superior que necesita para su desarrollo, de la orientación de docentes interesados en brindar a sus estudiantes una visión holística del acto de leer. Tal y como lo afirma Sánchez (2010, p. 21) “los alumnos necesitan hacer uso de claves contextuales para inferir el significado de un texto y olvidarse de prácticas rutinarias que abortan la parte más creativa de sus mentes”. Por ello Es necesario que los docentes comprendan que los niños con el hecho de codificar no comprenden el mundo interno del texto y que comprender es un proceso que se enseña, entre otras cuestiones, a través de estrategias.

A continuación se presenta el tema de las estrategias de comprensión lectora, las cuales se definen en concordancia con el modelo de comprensión lectora como proceso interactivo.

3.2.2 Estrategias para la comprensión lectora.

Generalmente las estrategias de aprendizaje están íntimamente relacionadas con los contenidos académicos a enseñar, lo que implica un manejo tradicional de las propuestas de enseñanza. Así que es necesario precisar el termino estrategia, que según Solé (1992, p. 65) “son

procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los andamios necesarios para que puedan dominar progresivamente los saberes propuestos”.

De forma específica, las estrategias de aprendizaje permiten procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que se tiene que aprender, a la vez que se planifica, se regula y se evalúa esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado (Navarro, 2008).

Por ejemplo la lectura en voz alta es una de las estrategias que le permiten al niño comprender los significados que le proporcionan los textos gracias a la lectura que le realiza un adulto, su finalidad última es la formación de buenos lectores en la medida en que los adultos se comprometan y cooperen con sus prácticas (Cova, 2004).

En esta medida la lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz, darle vida y significado a un texto escrito, para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos. Su práctica se debe iniciar en el hogar y continuar en la escuela, para favorecer no solo el desarrollo del lenguaje en el niño, sino también su desarrollo integral. Esta estrategia presenta un enfoque integrador en el que confluye la perspectiva social, comunicativa y funcional del lenguaje. (Cova, 2004)

Por consiguiente los niños que cuentan con este tipo de prácticas de lectura van construyendo la convencionalidad. Como lo afirma Pérez (2010, p. 40) al leer en voz alta se transmite no solo el contenido lingüístico del texto, sino emociones, asombro y otros sentimientos que transmite la persona que lee. Además se deben tener en cuenta aspectos como leer en buen tono de voz, articular adecuadamente las palabras para que los niños sigan la lectura, tener un control visual del grupo, y asumir una postura corporal adecuada.

También se hace necesario que antes de leer, se puedan realizar reflexiones sobre el autor, el ilustrador, la editorial, entre otros elementos importantes de la cultura escrita. Igualmente, es posible hacer actividades de anticipación sobre el contenido a través de preguntas sobre el título o de la observación de la carátula del libro o pedir a los niños que imaginen de qué tratará la historia o cómo terminará. Durante la lectura es pertinente comentar sobre glosas y reflexiones de los personajes, una palabra, o una situación. Los niños pueden opinar, discutir, construir sus puntos de vista sobre lo que van leyendo. Después de la lectura son muchas las actividades que se podrían generar como dibujos, textos, abrir debates y demás actividades que estimulen la comprensión del texto.

Precisamente la lectura en voz alta realizada por un adulto es una de las estrategias utilizadas para este estudio, así como la estrategia de re-narración ya que ésta le permite al niño recuperar el contenido de un texto que un adulto le ha leído, valiéndose de la mediación que éste le proporciona, al realizar diversos procesos que le ayuden al niño hacer anticipaciones e inferencias que le permitan comprender el texto.

Para Correa (2003, p. 101) “re- narrar es relatar con propias palabras un cuento que se ha escuchado leer varias veces, recuperando de manera parcial o total el orden de los acontecimientos, los personajes y el conjunto de expresiones usadas por el escritor”; es decir organizar la narración en el sentido de relacionar las secuencias, señalar los conflictos y seguir un orden temporal articulando todos los aspectos alrededor de la historia propuesta.

Según Muth (1991, p. 53) la re-narración no es un procedimiento sencillo, ésta requiere de una interacción interpsicológica (reconstrucción conjunta niño-adulto del significado) e intrapsicológica, ya que el niño adquiere la capacidad de realizar independientemente la tarea de recontar. Cuando los niños recuentan cuentos, tienden a usar el lenguaje del libro y ese lenguaje

es muy diferente del lenguaje oral, por ello a medida que los chicos se acostumbran, comprenden mejor el lenguaje de otros libros, además aumentan su vocabulario y acrecientan la complejidad sintáctica en su propio lenguaje oral.

En este sentido los estudiantes deben realizar un ejercicio de reconstrucción del texto, entendido como la reflexión sobre los diversos acontecimientos del cuento. En esta reconstrucción juega un papel importante la retención semántica y la complejidad sintáctica, además de exigirle al lector u oyente la integración de la información, relacionando entre sí las diferentes partes del cuento y personalizarlas según sus experiencias (Muth, 1991, p. 44).

En esta estrategia el mediador escoge un texto experto, donde sus personajes se transforman y se desarrollan en un espacio y tiempo determinados por el autor, posteriormente el docente discutirá con sus alumnos por qué se eligió el texto y sus diferentes características, presentándolo a los alumnos de manera descriptiva, luego el docente procede a realizar una lectura en voz alta, sirviendo como traductor del lenguaje escrito. Continuando con este proceso el docente realiza preguntas orientadoras, que genere en los estudiantes un análisis de los acontecimientos del texto, para finalizar con la reconfiguración y re descripción del mismo.

Según Muth (1991, p. 54) “Este método puede ser usado para medir tanto el producto como el proceso, ya que se puede diagnosticar la capacidad de rememoración literal, como la capacidad para hacer inferencias”. De esta manera el docente encamina al estudiante a ejecutar dos procesos importantes en la comprensión del discurso: *La inferencia y la anticipación*.

La inferencia, según Orozco (2003) hace referencia a las pistas que va encontrando el lector y que lo conducen a procesos de razonamiento que le permiten ir más allá de lo que está consignado de manera explícita en el texto. Es necesario aclarar que los niños realizan en este proceso diferentes tipos de inferencias como son:

1. *Referenciales*: que se logran cuando una palabra, frase o denominación se une a un elemento previo del texto.
2. *Puentes*: en donde el lector hace conexiones entre los diferentes datos o la información dada en el texto.
3. *Causales*: explican la relación causa efecto ente los diferentes eventos de una historia.
4. *Elaborativas*: el lector establece conexiones entre lo leído y su conocimiento previo.
5. *Cognitivas*: donde el lector pone en juego sus conocimientos semánticos y pragmáticos.

En cuanto a la anticipación Orozco (2003), se refiere a ésta como el proceso que hace el lector anticipando los contenidos del texto a través de la elaboración de hipótesis que se confirman o transforman a medida que avanza en su lectura.

Finalmente, es necesario aclarar que es en la escuela donde se proporciona a los estudiantes el espacio fundamental para generar la reflexión y la oportunidad de descubrir que en la discusión con los otros se puede llegar a una mayor comprensión de lo que se lee. Generando en los estudiantes un pensamiento crítico que los lleve a comprender que el conocimiento es colaborativo y que se está inmerso en un medio social donde la comunicación con el otro aporta al pensamiento y la transformación individual.

La idea anterior se integra y sustenta para esta investigación desde el enfoque comunicativo, por ello se tomarán los planteamientos de Dell Hymes (1972) en cuanto a la competencia comunicativa y su quehacer en el aula.

3.3 Enfoque Comunicativo

Como se mencionó anteriormente Dell Hymes (1972) refiere la noción de competencia comunicativa cuando al lenguaje se le da un uso social en actos de comunicación particulares, concretos e históricamente situados; ya que el niño adquiere la competencia de cuando sí y cuando no hablar o escribir; de esta misma manera el niño adquiere la habilidad de saber con quién, sobre qué y de qué forma debe hacerse.

Este hecho permite que el niño tome parte activa en los eventos comunicativos llevando a cabo diferentes repertorios de habla o escritura, pero tomando en cuenta la participación de los demás miembros que hacen parte del acto de comunicación. En este sentido Todorov (1971, p. 122) plantea que la presencia del otro en la palabra da a esta última su carácter creador, desencadenando un pensamiento colectivo y generando una verdadera retroalimentación de lo que se quiere comunicar.

Es por esto que se puede afirmar que la finalidad última de este enfoque consiste en lograr que los alumnos dominen comprensiva y expresivamente la pluralidad de usos verbales y no verbales que los individuos ponen en juego, en situaciones reales de comunicación. Como lo plantea Todorov (1971, p. 68) el acto comunicativo se vive en el momento en que las palabras desaparecen y se genera en la mente de cada individuo una interpretación donde las ideas previas y experiencias cumplen un papel fundamental para generar una retroalimentación y poder expresar con palabras o gestos las propias opiniones .

Algunas de las ideas que sustentan este enfoque, de acuerdo a Hymes (1972, citado en lineamientos curriculares, 1998, p. 46) son:

1. El trabajo por la construcción del sentido tanto de lo que se lee, se escribe y se habla.
2. El reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo.

3. El énfasis en los usos sociales del lenguaje.
4. El ocuparse de diversos tipos de textos y discursos y
5. La atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación.

Hymes (1972, citado por Lomas, 1993) plantea que en todo acontecimiento comunicativo, se involucran ocho sucesos que serán descritos a continuación:

1. Los participantes: en toda comunicación los individuos deben asumir diferentes roles, uno de ellos es el de participante; en éste se deben tener en cuenta diferentes características como el sexo, la edad, nivel social, entre otros, las cuales indican qué papel desempeña el sujeto en la comunicación. Dependiendo de los diferentes contextos sociales un participante puede situarse sobre dos ejes: el eje Horizontal, que remite a la relación proximidad/distancia y el eje vertical que siempre indica poder. En este sentido una persona puede desempeñar diferentes tipos de roles, es decir en algunos casos situarse en relaciones informales con amigos, parientes, compañeros de trabajo o estudio, y en otros, relaciones más formales que indican presencias de jerarquías a nivel profesional o social.

2. La Situación: está definida por el factor tiempo y por el espacio ya que en toda comunicación encontramos un lugar y un tiempo determinado donde se produce el intercambio verbal y no verbal, ya sea por medio de la escritura o de representaciones gráficas.

3. Las Finalidades: se refiere al motivo que invita a los participantes a establecer una situación de comunicación. Para poder lograr esto se deben definir las metas de interacción así como los productos, es decir aquello que se espera obtener después del acto comunicativo.

4. Las secuencias de actos: hacen referencia a la organización de la interacción, ya que cada individuo es autónomo en la manera como estructura su participación, sin embargo es

conveniente que el participante reflexione sobre cuál es el proceso más adecuado para conseguir cada uno de los objetivos que se planteó.

5. *La Clave*: es el grado de formalidad o informalidad que se le asigna a la interacción, este componente está mediado por el tipo de relación que mantienen los participantes de la situación comunicativa, además del tema y los objetivos que se persiguen. Por ejemplo, si la actividad sucede en el aula se pueden ejemplificar dos situaciones, una en la que los alumnos se comuniquen con sus pares (situación informal, que no requiere un uso estricto del lenguaje oral o escrito) y otra en donde los alumnos realicen un escrito dirigido a su maestra (donde se requiere formalidad, planificación, estilos discursivos marcados, entre otros.).

6. *Los Instrumentos*: este componente incluye el canal, que en el caso del discurso oral es audiovisual, las formas de hablar, es decir, el repertorio verbal de los participantes, así como todo lo que rodea su acto comunicativo: gestos, posición de los cuerpos, entre otros. En el caso de la producción escrita entra en juego la intención comunicativa y el uso del código lingüístico, ya que por medio de este se brinda la finalidad a comunicar.

7. *Las Normas*: estas normas se pueden dar en dos momentos, desde la interacción en donde se regula el uso de la palabra y la calidad de las intervenciones en la misma, como sucede en las mesas redondas donde el moderador actúa dirigiendo los momentos en los que cada uno de los participantes intervienen. Desde la interpretación, se pueden referenciar los marcos compartidos que permiten interpretar lo dicho y lo no dicho ya sea gestual o representado por medio del código lingüístico, algunos de ellos pueden ser la cortesía, las inferencias, las anticipaciones y la indireccionalidad, entre otros.

8. *El Género*: está referido al tipo de interacción que se lleva a cabo en el acto comunicativo: ya sea conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupo, lectura o producción escrita.

Cada uno de estos tipos de interacción está organizado en secuencias discursivas diversas: expositiva, narrativa, argumentativa o dialogal, entre otras.

Lo anterior hace urgente abordar en las aulas actividades encaminadas al dominio de los usos ya mencionados, desde escenarios donde los alumnos tengan en cuenta el contexto sociocultural y situaciones reales en las cuales se haga necesaria la comunicación con el otro.

Para lograr estos cambios, Gonzales Nieto (1990, citado por Lomas, 1993, p.55) plantea que las tareas de aprendizaje deben atender al fomento de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, actualizando competencias discursivas adecuadas a cada contexto y situación, y proporcionando a los aprendices, estrategias de uso y reflexión meta-comunicativa que hagan más adecuadas las acciones verbales y no verbales que en el uso deben producir y entender.

Partiendo de los anteriores sucesos que permiten el desarrollo de una efectiva situación de comunicación, se hace necesario complementar teóricamente dicho enfoque con los aportes de Jossette Jolibert, ya que sus investigaciones han tenido como principal referente el enfoque comunicativo para el desarrollo de sus propuestas didácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Dicha autora (1997) plantea que para lograr una adecuada interacción entre el texto y el lector se debe tener en cuenta el trabajo en los siete niveles lingüísticos, ya que cuando son contruidos y utilizados por los niños, les dan acceso a los principales tipos de textos. Estos siete niveles se encuentran agrupados en tres grandes bloques que se describirán a continuación:

Conceptos que definen un texto contextualizado:

1. La noción de contexto, que indicaría la ubicación de cualquier clase de texto en un contexto específico, a saber de dónde proviene y porque llega a la clase.

2. Los principales elementos decisivos de la situación de comunicación, que respondería a las preguntas ¿Quién lo escribió? ¿Para qué? ¿A quién va dirigido? ¿Cuál es su intención?, entre otras cosas, ya que sin esta información no habría una situación real de comunicación.

3. Tipos de textos, se refiere a la clasificación de cada uno de los textos que llegan al aula y esta clasificación se debe hacer de acuerdo a las características propias de cada tipo de textos, por ejemplo: el cuento, los poemas, el afiche, entre otros.

Conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto:

1. Superestructura del texto que se manifiesta en la articulación lógica de los bloques de un texto, en el esquema narrativo y en la dinámica interna que conserva el texto.

2. Principales conceptos de lingüística textual, refiriéndose a la situación de enunciación (tiempos verbales, personajes narrados en primera o tercera persona, lugares mencionados en la historia) los sustantivos o pronombres verbales, los conectores, las redes lexicales y la puntuación.

Conceptos que funcionan a nivel de la oración y la palabra:

1. Lingüística de la frase que tiene que ver con las concordancias entre género y número que se dan dentro del texto, las opciones lexicales que prefiere cada escritor y la ortografía.

2. Palabras y micro estructuras que la constituyen, es todo el reconocimiento de las palabras que se encuentran en el texto (nuevas, ya conocidas) y las combinaciones que se pueden generar entre unas y otras.

Por todo lo anterior, se puede concluir que el enfoque comunicativo es un referente que permite desarrollar de manera auténtica los procesos de comunicación que se presentan en el aula, partiendo de experiencias significativas que lleven a los alumnos a conocer y disfrutar de la comunicación, como medio de interacción con el mundo. Desde éste enfoque la lectura adquiere

un significado especial pues se entiende que cuando se lee, este proceso se da en un contexto comunicativo, al entrar en interacción un texto escrito por alguien con unos propósitos definidos, con un lector que pone en relación con dicho texto, sus intereses, conocimientos y expectativas.

Partiendo de este hecho esta investigación pretende aprovechar las ventajas que ofrece el enfoque comunicativo orientándolo al contexto escolar desde el texto narrativo, específicamente el cuento, debido a que es el tipo de texto que los estudiantes primero conocen, permitiéndoles incursionar a los niños en el dominio comprensivo y expresivo de la variedad de usos verbales y no verbales que se ponen en juego en situaciones reales de comunicación.

3.4 Género Narrativo

Narrar es relatar unos hechos que se han producido a lo largo del tiempo (Navarro, 2008, p.59). La narración fija las acciones que acontecen el suceder temporal, relacionadas con unos personajes y encaminadas a un determinado desenlace. El que narra evoca acontecimientos conocidos o imaginarios y hace participar al lector como espectador casi presente de los sucesos que relata. Todorov (1971, p. 72) propone que todas las narraciones del mundo estarían constituidas por las diferentes combinaciones de una decena de micro narraciones generadas por los diferentes participantes de la historia. Es decir, cada personaje tiene sus propios puntos de vista, donde el narrador es el encargado de recopilar y generar una narración que finalmente el lector podrá disfrutar en un solo texto.

Según Navarro (2008) los textos narrativos deben observar dos características fundamentales: la verosimilitud relacionada con hacer parecer los hechos verdaderos así no lo sean y el punto de vista narrativo encaminado a mantener el interés y la curiosidad del lector. Así mismo Todorov (1971, p. 16 -17) plantea que toda narración está compuesta de tres

aspectos: uno verbal (registros y puntos de vista), uno sintáctico (relaciones lógicas, temporales y espaciales que se dan en la narración) y uno sintagmático que se refiere a las proposiciones con las que se organiza el discurso y a las secuencias que se dan dentro del mismo.

Ahora bien, para lograr una comprensión del género narrativo es indispensable partir de lo que se entiende por algunos conceptos como el de historia la cual puede definirse como el conjunto de acontecimientos que se cuentan, el relato como el discurso oral o escrito y la narración como el acto real o ficticio que produce ese discurso, es decir el hecho en sí de contar (Genette, 1993, p.12).

Teniendo en cuenta los anteriores conceptos se puede decir que el relato mediatiza tanto la historia como la narración, siendo entonces éste el que media a través del discurso y brinda información clave para la comprensión del texto (Genette, 1993, p.13). Por lo tanto, la historia y la narración sólo pueden analizarse a través del relato, pero, a su vez, el relato es tal en la medida en que refiere una historia y en que la historia sea expresada por un sujeto y dirigida a otro.

En ese sentido Genette (1998, citado por Cortes y Bautista, 1999, p. 30), propone que el relato debe cumplir con unas características, para ser inteligible y claro, si no se cumple con ellas, el contar mismo se vuelve insensato o absurdo. Estas características se realizan a partir de la distinción de los niveles del texto narrativo, propuestas por el mismo autor:

3.4.1 Plano de la narración.

Todo relato presupone un narrador (que no es el autor), un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario (distinto del lector). En esta medida se debe entender que el narrador es una estrategia discursiva inventada por el autor. De igual manera, el narratario no es el lector del texto sino un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador.

En lugar de comenzar abruptamente a contar una historia, el narrador hace una transición hacia ella mediante el uso de recursos retóricos, que son palabras con las cuales los narradores indican su intención de contar algo interesante (Ochs, 2000). La comprensión de estos recursos retóricos requieren de procesos elevados que implican lo cognitivo y lo meta cognitivo (Solé 1992).

Para Sánchez (2010, p.30) existen habilidades esenciales que explicitan el proceso de comprensión alcanzado tras la lectura, entre ellos se encuentra la competencia retórica que es “la capacidad para detectar, interpretar y usar ciertos recursos textuales (anáforas, marcadores retóricos, o recapitulaciones) que sirven para orientar el proceso de lectura.

3.4.2 Plano del relato.

Aquí se encuentra todo lo relacionado con el modo o los modos de contar, que en términos de Genette (1989, citado por Ferreiro y Siro, 2008, p. 220) sería la modalización, entendida como: ¿Quién habla? ¿Cómo lo hace? ¿Qué sabe?. Por ejemplo, si el narrador decide empezar a contar la historia desde el final y no desde el principio. Si decide contar a un narratario en primera o en tercera persona. Además tiene que ver con la estructura en la que está relatada la historia, es decir si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo, dado que la historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados. Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante (Perez, 2010, p.47).

Con respecto a los anterior Todorov (1971, p. 162) propone que una narración ideal comienza por una fuerza estable que viene a perturbar una fuerza cualquiera. Como resultado de ello aparece un estado de desequilibrio; pero que gracias a las transformaciones internas de cada personaje, el equilibrio se restablece, generando un estado final.

De igual modo aquí se encuentran los elementos concernientes a la focalización entendida como “el ángulo de visión de los acontecimientos que otorgue sentido a los hechos” (Ferreiro y Siro 2008, p. 218). En otras palabras se trata de: quién observa y qué observa, y el alcance (que tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que éste se mueve).

También son elementos del plano del relato las formas de citación discursiva, ya que el discurso puede ser directo, indirecto o libre, y finalmente se incluye todo lo que tiene que ver con los llamados signos de demarcación que se usan para dar inicio al relato o ponerle fin, para distinguir las frases pensadas, de las frases dichas en un diálogo; son también los que permiten diferenciar lo que sucede en la realidad o en la imaginación del personaje (Cortés y Bautista 1999, p. 31).

3.4.3 Plano de la historia.

A continuación se mencionará todos los componentes que hacen parte al plano de la historia. De acuerdo a Cortez y Bautista (1999, p. 31-32-33) en este nivel se encuentra todo lo relacionado con los personajes, los tiempos, los espacios y las acciones que se desenvuelven en el mundo ficcional, que puede ser desarrollado de acuerdo al mundo real o alterando las leyes de la realidad. El relato debe tener uno o unos personajes centrales, que pueden ser antropomorfos, zoomorfos o actores que pueden ser cosas o ideas.

En este plano aparecen varios aspectos que se deben desarrollar:

1. *La intencionalidad*: referida a la vocación y al destino de cada personaje, el cual desarrolla en la historia competencias que lo hacen un sujeto potencialmente capaz de lograr su objetivo, estimulando en su ser las potencialidades necesarias para emprender la aventura. De esta manera se puede entender el sentido de la aventura no sólo en las acciones que involucran lo físico de cada personaje, sino todo lo cognitivo y psicológico.

2. *La motivación*: este aspecto está relacionado con los actos desarrollados por los personajes de la historia. Siempre debe ocurrir algo que genere seducción, persuasión, obligación y motivación para que estos se decidan y acepten ir a la acción. Se debe tener presente que la mayoría de los relatos presentan a un personaje que asigna la misión al héroe. A este personaje se le conoce como manipulador cuya función es hacer que el actor haga (seduce, persuade, obliga, desafía, ordena, etc.). En síntesis se puede decir que toda acción narrativa es precedida por una relación contractual llamada técnicamente manipulación.

3. *La competencia*: es la preparación previa que cada personaje necesita para ir a la aventura. Una vez el personaje esté preparado con ciertas destrezas físicas o intelectuales está preparado para entrar en la acción. La acción de los diferentes personajes no se desenvuelve de manera incierta, más bien debe estar conectada a una meta, la cual se refiere al punto de llegada o el estado a alcanzar de cada actor involucrado en la historia. Si hay una meta debe haber una orientación, relacionada con los acontecimientos que sirven para hacer que la meta sea probable, accesible, importante y vivida por los personajes. Una vez cada uno de los personajes hayan superado una prueba o logrado su objetivo final, hay una evaluación que cierra el recorrido narrativo. Ésta suele darse de múltiples maneras: la autosatisfacción, el premio o el reconocimiento que los otros hacen de su acción.

Todos estos aspectos deben desarrollarse en un orden de los acontecimientos, ya que el relato es el reflejo de una lógica de las acciones. Los relatos juegan con relaciones de contigüidad del tipo causa/efecto, acción/reacción, etc. Uno de los encadenamientos lógicos más conocidos es el de inicio, nudo y desenlace.

En esta medida cada actor de la historia debe mantener una estabilidad de identidad, ya que un relato bien formado es aquel en el cual los personajes, los objetos, los espacios, poseen una personalidad continua a través del tiempo o donde se muestra con claridad los cambios vividos en el desarrollo de la narración.

Dar cuenta de estos aspectos es condición necesaria para la inteligibilidad de un relato. En esta medida para que los estudiantes tengan un significativo acercamiento a los textos narrativos deben ser competentes, tanto en comprender como para producir historias. Se propone entonces que esa inteligibilidad, se dé en la medida en que se pueda articular con las prácticas pedagógicas cotidianas.

Por ello en esta investigación se plantea el trabajo de los tres planos de la narración en una secuencia didáctica orientada a generar sentido y significatividad al trabajo propuesto, por lo que se hace necesario explicar las principales características de este tipo de propuesta didáctica, las cuales se exponen precisamente en el siguiente apartado.

3.5 Secuencia Didáctica

Para Camps (1994, citada por Pérez, 2005, p. 4), la secuencia didáctica es entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.

Cuando se habla de secuencia didáctica generalmente se refiere a un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos; en este caso está referido a lo que tiene que ver con la comprensión lectora de textos narrativos.

Las acciones que se llevan a cabo durante el desarrollo de lo que se denomina secuencia didáctica, adquieren sentido y significatividad en relación con los objetivos planteados y compartidos por todos los participantes: profesores y alumnado (Camps y zaya, 2006, p. 10).

El principal objetivo de la secuencia diseñada es mejorar la comprensión de textos narrativos. En este sentido se pretende incitar a los alumnos a que examinen sus conocimientos previos y a la construcción de nuevos conceptos, a partir de situaciones interactivas y diversas de enseñanza – aprendizaje.

Estas situaciones, de acuerdo a Camps (2006, p. 34) están estrechamente relacionadas con el desarrollo de dos tipos de actividades que se plantean a lo largo de la secuencia:

1. *Actividad de investigación:* en este caso descubrir el funcionamiento de la re-narración en la comprensión de textos narrativos.
2. *Actividades de aprendizaje:* proceso mediante el cual los niños adquieren conocimientos a partir de la realización de las diversas actividades propuestas a lo largo de la secuencia, para construir significados a partir de la observación, comparación, análisis y reflexión de los textos que se les proponen. Todo esto en colaboración con los compañeros y con la guía del docente que ha de ser el mediador y orientador en esta tarea.

Camps (2006), la cual considera que la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza que se define por las características siguientes:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral y/o escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo.

2. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases (iniciación, desarrollo y evaluación), tal y como lo propone Camps (2006), aunque para efectos de esta investigación este cuadro se ha modificado de acuerdo a la propuesta didáctica.

Tabla 1: fases de la secuencia didáctica

Fases de la secuencia didáctica.		
Iniciación -Exploración para conocer los conocimientos previos de los niños. -Objetivos de aprendizaje. -Contrato didáctico.	Desarrollo Implementación de la secuencia didáctica “re - narración: mi propio discurso”.	Evaluación Además de la evaluación inicial y final, las actividades desarrolladas durante la secuencia didáctica con los alumnos fueron evaluadas de manera continua, es decir se tuvo en cuenta el trabajo en el aula por medio de la observación constante.

Finalmente se da cierre a este marco teórico para darle paso a la metodología que orientó esta investigación y posteriormente al análisis de la información a la luz de la teoría desarrollada, vislumbrando el impacto que tuvo la secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos narrativos.

4. Metodología

La presente investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo en el cual, según Dancona (1999), existe una medición objetiva de los hechos sociales estudiados con una recogida de información que es estructurada y sistemática, su análisis es estadístico con el fin de cuantificar la realidad social.

Se puede igualmente sustentar que es una investigación cuantitativa porque como lo plantea Imbernón (2002, p. 31) “el investigador manipula deliberadamente las variables (...) siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observarlo y medirlo” además agrega “...lo importante es la experiencia sensible, lo empírico que se puede manipular, e intentar buscar las causas de los efectos para una posible generalización o replicación” así se pretende describir y analizar las relaciones causales entre las actividades implementadas a través de la secuencia didáctica y los resultados en la comprensión de textos narrativos por parte de los estudiantes objeto de estudio.

El diseño es cuasi-experimental, con un solo grupo al que se le aplica el pre-test y pos-test. Se considera cuasi-experimental dado que no se da un control absoluto de las variables que inciden ya que se trabaja con un grupo natural y unas características no selectivas en cuanto a edad, sexo, estrato socioeconómico y nivel intelectual.

4.1 Hipótesis

4.1.1 Hipótesis de trabajo.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará de manera significativa al nivel del 5%, la comprensión de textos narrativos por parte de los estudiantes de grado primero del colegio Saint Andrews.

4.1.2 Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará de manera significativa la comprensión de textos narrativos por parte de los estudiantes de grado primero del colegio Saint Andrews.

4.2 Definición De Las Variables

4.2.1 Variable independiente: secuencia didáctica.

Para Camps (2006, p. 10) la secuencia didáctica es “un conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido”.

Una secuencia didáctica contiene un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos; en este caso los referidos a lo que tiene que ver con la comprensión de textos narrativos.

Es por ello que se implementó una secuencia didáctica buscando incidir en el proceso de comprensión de textos narrativos; en su diseño se tuvieron en cuenta los planteamientos de Ana Camps (2006) en cuanto a las fases que se deben llevar a cabo en una secuencia.

La secuencia didáctica se presenta completa en el anexo No. 1, sin embargo a continuación se realiza una síntesis que da cuenta de su estructura:

Fase 1, iniciación: situación de comunicación, diagnóstico inicial, objetivos de aprendizaje y contrato didáctico: El objetivo en esta primera fase fue involucrar a los estudiantes en las actividades que se iban a desarrollar, persuadiéndolos a su implicación como participantes activos del proceso de aprendizaje, para ello se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

1. Situación de comunicación: en el primer encuentro se plantearon las siguientes preguntas, para resolver entre docentes y niños: ¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo? ¿Para qué hacerlo? ¿Cada cuánto? ¿Qué textos?

Lo que dio como resultado el compromiso de reunión cada ocho días para la implementación de un proyecto llamado “Re-narración: mi propio discurso” que tenía como objetivo final que cada niño le contara a otro compañero de algún grado, una historia tal cual como le fue contada por la profesora. Se acordó que para la secuencia se trabajaría con el cuento “El día de campo de don Chanco”, pero que al momento de realizar la re-narración para otro compañero se haría con otro texto.

Finalmente se les explicó que el fin último del trabajo era ayudar a los niños a que comprendieran de una mejor manera lo que leen.

2. Diagnostico inicial: se realizó la identificación de conocimientos previos gracias a que se le entregó la historia a cada niño para que la observara sin leerla y por medio de esta observación se realizaron preguntas como: ¿Qué les llamó la atención? ¿Qué observaron? ¿Sobre qué creen que trata la historia? ¿Encontraron animales en el cuento?, ¿Cuáles?, ¿Quién los ha visto de cerca?, ¿Dónde?, ¿Qué podemos decir de estos animales?

3. *Objetivos de aprendizaje*: de acuerdo a los resultados del diagnóstico se planificaron las actividades a desarrollar a lo largo de la secuencia didáctica, que serán expuestas más adelante.

4. *Contrato didáctico*: se vivenció a través de una interacción verbal entre estudiantes y docente, ya que los primeros actuaron como destinatarios de los textos narrativos donde se vieron enfrentados a múltiples cuestionamientos, contando con la mediación del docente quien fue el encargado de promover la búsqueda de significado y comprensión del texto. El contrato didáctico se realizó para acordar con los niños el plan de trabajo a seguir, con el fin de dar sentido a la actividad de aprendizaje; en esta medida la docente presentó la propuesta didáctica y posteriormente preguntó a los estudiantes ¿qué les parecía? ¿Qué contenidos creían que hacían falta? ¿Qué otras cosas querían aprender?

De igual manera se plantearon los compromisos adquiridos al momento de desarrollar el proyecto, tanto de parte del docente como del estudiante y finalmente se establecieron unas normas de comportamiento que permitieron llevar a buen éxito la intervención.

Fase 2, desarrollo de actividades: el objetivo en esta fase fue implementar actividades que llevaran a los niños a desarrollar estrategias para mejorar la comprensión de textos narrativos y a la explicitación de saberes necesarios para tal fin. Lo primero que se realizó fue la indagación de conocimientos previos de todos los participantes con los que se realizó la intervención, partiendo de anticipaciones que permitieron ubicar a los niños en un contexto comunicativo. Para ello se realizaron preguntas como: ¿Qué observaron? ¿Qué fue lo que más les llamo la atención? ¿Por qué creen que el texto llegó a la clase? ¿Quién lo escribió? ¿Para qué lo escribió? Debido a que la interacción con los compañeros juega un gran papel en la construcción de los aprendizajes (Jolibert, 1997, p. 231).

Posteriormente los niños identificaron algunos aspectos importantes del texto tales como: los personajes, el título de la historia, el autor, los lugares; aspectos fundamentales que sirvieron para caracterizar psicológica y físicamente a todos los personajes del cuento.

De igual manera se trabajó el concepto de narrador por medio de las marcas textuales que se pueden encontrar en la historia, logrando a la par que los niños diferenciaron las diversas voces de los personajes. Finalmente se trabajó todo lo que tiene que ver con el orden de los acontecimientos, el tiempo y la estructura de esta historia (estado inicial, fuerzas de transformación y estado final).

Fase 3, evaluación: proceso continuo que se desarrolló al final de cada sesión, buscando generar una reflexión tanto en el maestro como en los estudiantes con respecto a si se lograron o no los objetivos, qué aprendieron y cómo lo aprendieron, qué dificultades hallaron en el proceso, además de realizar sugerencias para la siguiente sesión, lo que sirvió de insumo para realizar los cambios que se incorporaron en el transcurso de cada encuentro.

Para dar mayor claridad al trabajo que se le dio a la operacionalización de la variable independiente, se presentará a continuación una tabla que da cuenta de las fases de la secuencia didáctica, así como las dimensiones y los indicadores que se utilizaron para la planeación de cada sesión.

Tabla 2: Operacionalización variable independiente.

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES
Secuencia didáctica: “Conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido” Camps (2006, p.10)	Fase 1 Iniciación	Situación de comunicación : Presentación y contextualización de la propuesta didáctica.
		Contrato didáctico: realizado por medio de cuestionamientos como: ¿Qué voy a aprender? ¿Para qué lo voy a aprender? ¿Qué quiero aprender? ¿Cómo lo voy a aprender?
		Diagnóstico inicial: realizado por medio de exploración de conocimientos previos.
		Objetivos de aprendizaje: Planificación de las actividades a realizar y de los contenidos a tener en cuenta.
	Fase 2: desarrollo de actividades	Contenidos de enseñanza y aprendizaje: Trasposiciones didácticas necesarias para orientar los contenidos temáticos.
		Contenidos temáticos: Plano de la narración. Plano del relato. Plano de la historia.
		Al inicio de cada sesión: ¿Qué sabemos? ¿Qué vamos a aprender?

		<p>¿Cómo lo vamos a aprender?</p> <p>¿Qué se pretende hacer? ¿Sobre qué?</p> <p>¿Para qué?</p> <p>Al final de cada sesión:</p> <p>Reflexión sobre lo que se aprendió, como se aprendió, dificultades y propuestas para superar las dificultades.</p>
	<p>Fase 3: evaluación</p> <p>Proceso continuo desde el inicio hasta el final de la secuencia.</p>	<p>Además de la evaluación que se hizo de manera permanente en cada una de las sesiones, al final se realizaron las siguientes actividades: revisión con los niños y niñas de los objetivos planteados en la sesión inicial, para analizar si se cumplieron los logros o no, qué fue lo que aprendieron, qué tuvieron que hacer para comprender el texto leído, qué se les dificultó más, qué fue lo que más les gustó y menos les gustó y por qué.</p> <p>Producción por parte de cada uno de los estudiantes de la re-narración de la historia trabajada durante la secuencia “El día de campo de don Chanco”, las cuales fueron grabadas.</p> <p>Después de cada re –</p>

		narración se le permitió a cada niño escucharse y realizar un momento de reflexión que les permitió reconocer fortalezas y debilidades con respecto a su relato. Con los estudiantes se realizaron las conclusiones generales acerca de lo que habían aprendido y como lo habían aprendido
--	--	--

4.2.2 Variable dependiente: comprensión lectora de textos narrativos.

Ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, es decir, poder conocerlos, describirlos y explorarlos. Los textos narrativos literarios los funda en su dinámica la característica de la verosimilitud, y para ello es necesario asirse de la distinción de niveles para el estudio de su estructura interna. Desde esta perspectiva los aportes de la narratología autores como Genette (1998), Greimas y Courtés (1982, citados por Cortés y Bautista, 1999), han caracterizado los textos narrativos a partir de la coexistencia de diversos planos: de la narración, de la historia y del relato, que serán descritos de manera general en el siguiente cuadro.

Tabla 3: Operacionalización de la variable Dependiente.

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSION	INDICADORES	INDICES	
Ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Los textos narrativos literarios los funda en su dinámica la característica de la verosimilitud, y para ello es necesario asirse de la distinción de niveles para el estudio de su estructura interna. Desde esta perspectiva los aportes de la narratología autores como Genette (1998) y más de fondo, Greimas y Courtés (1982, citados por Cortés y Bautista, 1999), han caracterizado los textos narrativos a partir de la coexistencia de diversos planos: de la narración, de la historia y del relato.	PLANO DE LA NARRACIÓN El plano de la narración presupone que todo relato tiene un narrador como estrategia discursiva del autor, por ello es importante reconocer ¿Quién cuenta la historia? ¿Cómo lo hace? ¿que cuenta? Y ¿Qué recursos utiliza para hacerlo?	El estudiante hace uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador.	0	<i>Cuando el estudiante no hace uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador.</i>
			2	<i>Cuando el estudiante utiliza menos de cuatro recursos retóricos utilizados por el narrador.</i>
			4	<i>Cuando el estudiante utiliza más de cuatro recursos retóricos utilizados por el narrador.</i>
	PLANO DEL RELATO El plano del relato presupone lo relacionado con el modo o los modos de contar, es decir, con la estructura en la que está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el comienzo). La historia se define por la transformación de estados y por fuerzas de transformación que modifican dichos estados.	El estudiante incorpora el estado inicial de la historia.	0	<i>Cuando el estudiante no incorpora el estado inicial de la historia.</i>
			2	<i>Cuando el estudiante incorpora parcialmente el estado inicial de la historia.</i>
			4	<i>Cuando el niño incorpora totalmente el estado inicial de la historia.</i>
			0	<i>Cuando el estudiante no Identifica las fuerzas de</i>

	Esto da como resultado una estructura básica o relato mínimo que consta de tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante. De igual modo aquí se encuentran los elementos concernientes a la focalización (quien observa y qué observa) y el alcance (que tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que éste se mueve).	El estudiante Identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia.		<i>transformación que ocurren a lo largo de la historia.</i>
			2	<i>Cuando el estudiante parcialmente Identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia.</i>
			4	<i>Cuando el estudiante Identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia.</i>
		El estudiante da cuenta del estado final.	0	<i>Cuando el estudiante no incorpora el estado final de la historia.</i>
			2	<i>Cuando el estudiante incorpora parcialmente el estado final de la historia.</i>
			4	<i>Cuando el estudiante incorpora el estado final de la historia</i>
	PLANO DE LA HISTORIA El plano de la historia presupone lo relacionado con los personajes y sus transformaciones, los tiempos, los espacios,	El estudiante conserva el tiempo del relato.	0	<i>Cuando el estudiante no conserva el tiempo del relato.</i>
			2	<i>Cuando el estudiante conserva parcialmente el tiempo del relato.</i>

	las secuencias y las acciones que se desarrollan en el mundo ficcional.		4	<i>Cuando el estudiante conserva el tiempo del relato.</i>
		El estudiante conserva el orden de los acontecimientos.	0	<i>Cuando el estudiante no conserva el orden de los acontecimientos</i>
			2	<i>Cuando el estudiante conserva parcialmente el orden de los acontecimientos</i>
			4	<i>Cuando el estudiante conserva el orden de los acontecimientos.</i>
		El estudiante incorpora en la historia los personajes que participan.	0	<i>Cuando el estudiante no incorpora los personajes que participan en la historia.</i>
			2	<i>Cuando el estudiante incorpora parcialmente los personajes que participan en la historia.</i>
			4	<i>Cuando el estudiante incorpora los personajes que participan en la historia.</i>
		El estudiante da cuenta de las transformaciones de	0	<i>Cuando el estudiante no da cuenta de las transformaciones de los personajes.</i>
			2	<i>Cuando el</i>

		los personajes.		<i>estudiante da cuenta de manera parcial las transformaciones de los personajes.</i>
			4	<i>Cuando el estudiante da cuenta de las transformaciones de los personajes.</i>

4.3 Población

La población que se tuvo en cuenta para el estudio, fueron los estudiantes del grado primero de las instituciones educativas privadas pertenecientes al núcleo 6 del municipio de Pereira, caracterizados por ser en su mayoría estudiantes de estratos 4, 5 y 6 en grupos de tipo mixto y en edades comprendidas entre los 6 y 7 años de edad.

4.4 Muestra

La muestra estuvo conformada por los 14 estudiantes del grado primero de la institución educativa Saint Andrews, ubicada en el Kilómetro 10 vía Cerritos la Virginia, cuya elección se hizo a través de una muestra no probabilística intencional de sujetos. Dichos estudiantes pertenecen en su mayoría a un nivel socioeconómico alto, sus edades oscilan entre los 6 y los 7 años; 8 son niñas y 6 son niños, ninguno de ellos repitentes, aunque uno de los niños está diagnosticado con una dificultad en el aprendizaje.

4.5 Técnicas e Instrumentos

Para evaluar la comprensión de lectura de los cuentos, se diseñó una rejilla (Anexo No 2) cuyos ítems permitieron valorar las re narraciones orales de los niños de acuerdo a los siguientes planos: plano de la narración, plano del relato y plano de la historia.

El procedimiento consistió en leer a los niños un cuento, dándoles luego la consigna de volver a contar la historia para un compañerito de otro curso quien no la conocía, y que debían volver a contarla tal como la habían escuchado. Las re-narraciones orales de cada niño, fueron grabadas, luego transcritas y posteriormente analizadas con la rejilla, de acuerdo a los tres planos mencionados. Es importante tener en cuenta que se utilizó el mismo procedimiento y rejilla para el pre-test y post-test, el cuento leído por la docente y re-narrado por los niños fue diferente, pero con la misma estructura. A continuación se hace una breve descripción de los planos y la forma como fueron evaluadas las re-narraciones de los niños:

Plano de la narración: se valoró qué tantos recursos retóricos usados por el narrador en el texto el niño recordaba, y mencionaba en el momento de realizar su re-narración. Para evaluar este aspecto se estableció el siguiente indicador:

El estudiante hace uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador.

Nivel bajo (0): cuando el estudiante no hace uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador.

Nivel básico (2): Cuando el estudiante utiliza menos de cuatro recursos retóricos utilizados por el narrador.

Nivel alto (4): cuando el estudiante utiliza más de cuatro recursos retóricos utilizados por el narrador. En este plano se consideró pertinente evaluar un solo indicador ya que para la edad de

los niños esta estrategia discursiva inventada por el autor (narrador), es compleja y poco comprensible.

Plano del relato: para la valoración de este plano se analizó la manera en que los niños tuvieron presente los signos de demarcación usados por el narrador para dar inicio al relato o darle final, al igual que el alcance, es decir qué tanto sabía el narrador de los diferentes personajes y sus transformaciones a través de la historia.

Para evaluar este plano se tuvieron en cuenta los siguientes criterios por indicador:

El estudiante incorpora el estado inicial de la historia:

Nivel bajo (0): cuando el estudiante no incorpora el estado inicial de la historia.

Nivel básico (2): cuando el estudiante incorpora parcialmente el estado inicial de la historia.

Nivel alto (4): cuando el estudiante incorpora totalmente el estado inicial de la historia.

El estudiante identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia:

Nivel bajo (0): cuando el estudiante no identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia.

Nivel básico (2): cuando el estudiante parcialmente identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia.

Nivel alto (4): cuando el estudiante identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia.

El estudiante da cuenta del estado final:

Nivel bajo (0): cuando el estudiante no incorpora el estado final de la historia.

Nivel básico (2): cuando el estudiante incorpora parcialmente el estado final de la historia.

Nivel alto (4): cuando el estudiante incorpora el estado final de la historia.

Plano de la historia: para evaluar este plano se tuvo en cuenta lo relacionado con los tiempos, secuencias y personajes. Este aspecto fue muy relevante en la investigación ya que los elementos evaluados son condición necesaria para la inteligibilidad de la historia, tanto en la comprensión como en la realización de las re-narraciones. Para evaluar este plano se tuvieron en cuenta los siguientes criterios por indicador:

El estudiante conserva el tiempo del relato (eje temporal)

Nivel bajo (0): cuando el estudiante no conserva el tiempo del relato.

Nivel básico (2): cuando el estudiante conserva parcialmente el tiempo del relato.

Nivel alto (4): cuando el estudiante conserva el tiempo del relato.

El estudiante conserva el orden de los acontecimientos (secuencias)

Nivel bajo (0): cuando el estudiante no conserva el orden de los acontecimientos.

Nivel básico (2): cuando el estudiante conserva parcialmente el orden de los acontecimientos.

Nivel alto (4): cuando el estudiante conserva el orden de los acontecimientos.

El estudiante incorpora en la historia los personajes que participan (personajes)

Nivel bajo (0): cuando el estudiante no incorpora los personajes que participan en la historia.

Nivel básico (2): cuando el estudiante incorpora parcialmente los personajes que participan en la historia.

Nivel alto (4): cuando el estudiante incorpora los personajes que participan en la historia.

El estudiante da cuenta de las transformaciones de los personajes.

Nivel bajo (0): cuando el estudiante no da cuenta de las transformaciones de los personajes.

Nivel básico (2): cuando el estudiante da cuenta de manera parcial las transformaciones de los personajes.

Nivel alto (3): cuando el estudiante da cuenta de las transformaciones de los personajes.

La validación del instrumento se realizó en dos etapas, la primera mediante un pilotaje con un grupo de 15 estudiantes que en el año 2012 se encontraban cursando grado segundo del Colegio Saint Andrews, ya que tenían características similares a la muestra, que permitió el afinamiento del mismo. En esta prueba piloto se trabajó con el texto “Los secretos de abuelo sapo” de Keiko Kasza. Esta validación permitió que se hicieran a la rejilla los ajustes correspondientes de tal manera que cumplieren con los criterios para realizar la respectiva valoración antes y después de la intervención. En la segunda etapa de la validación se envió el instrumento a prueba de expertos, quienes fueron: Maria Gladys Agudelo Gil, Doctora en Ciencias de la Educación y Jhon Alejandro Marín Peláez, Magister en Educación. los cuales revisaron y enviaron observaciones, que se tuvieron en cuenta para el instrumento final.

4.6 Procedimiento

El proceso de investigación se desarrolló en varias fases que se describen en el siguiente cuadro:

Tabla 4: fases de la investigación

Fase	Objetivos	Descripción	Instrumentos
Diseño	Diseñar e implementar un instrumento válido para el diagnóstico de la comprensión de lectura de textos narrativos de los estudiantes de grado primero.	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración del instrumento. Validación del instrumento: <ul style="list-style-type: none"> Prueba piloto. Revisión de expertos. 	Rejilla de evaluación. Texto “los secretos de Abuelo Sapo” Re narraciones orales grabadas y transcritas.
Pre-test	Identificar el nivel de comprensión de lectura de textos narrativos de los estudiantes antes	<ul style="list-style-type: none"> La docente reunió al grupo de grado primero y les contó que a cada uno les leería una historia 	Rejilla de evaluación. Texto “Mi día de suerte”

	de la implementación de la secuencia didáctica.	<p>llamada “Mi día de suerte” y que ellos posteriormente debían contar esa historia a un compañero de otro curso que no la conociera, tal cual como fue contada por la profesora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño le contó la historia “Mi día de suerte” a un compañero de grado segundo, mientras la docente grababa cada re narración. • Estas re narraciones fueron transcritas y analizadas con la rejilla de evaluación elaborada para tal fin. 	Re narraciones orales grabadas y transcritas.
Diseño e implementación de la secuencia didáctica.	Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos narrativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de la secuencia didáctica. • Aplicación de la secuencia didáctica. 	<p>Planeación de la secuencia didáctica.</p> <p>Texto “El día de campo de don Chanco”</p> <p>Cuadros comparativos,</p> <p>Fichas de trabajo con imágenes,</p> <p>Video.</p>
Post-test	Identificar el nivel de comprensión lectora de niños y niñas después de la implementación de la secuencia didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • La docente reunió al grupo de grado primero y les contó que a cada uno les leería una historia llamada “Los secretos de abuelo Sapo” y que ellos 	<p>Rejilla de evaluación.</p> <p>Texto “Los secretos de abuelo Sapo”</p> <p>Re narraciones</p>

		<p>posteriormente debían contar esa historia a un compañero de otro curso que no la conociera, tal cual como fue contada por la profesora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada niño le contó la historia “Los secretos de abuelo Sapo” a un compañero de grado segundo, mientras la docente grababa cada re narración. • Estas re narraciones fueron transcritas y analizadas con la rejilla de evaluación elaborada para tal fin. 	<p>orales grabadas y transcritas.</p>
Contrastación	<p>Proceso de comparación de resultados entre las pruebas del pre-test y el pos-test para identificar las transformaciones en la comprensión lectora de textos narrativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre la prueba 1 y 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Se aplicó el tipo estadístico descriptivo, que corresponde al hallazgo de la media y la desviación estándar de los datos con un nivel de confianza en la información del 95 %.

5. Presentación y Análisis de los Resultados

Los resultados analizados a continuación tienen como finalidad probar si se valida ó no, la hipótesis que orienta este trabajo: “La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará de manera significativa la comprensión de textos narrativos por parte de los estudiantes de grado primero del colegio Saint Andrews”.

El grupo que conformó la muestra de esta investigación fue evaluado de manera inicial mediante la aplicación de una prueba diagnóstica (Pre-test), posteriormente, se intervino mediante la implementación de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews. Por último, se aplicó una prueba final (Pos-test).

Para la valoración de las re-narraciones realizadas por los niños se utilizaron los siguientes criterios:

Nivel bajo (0): cuando el estudiante no lograba alcanzar la respuesta esperada.

Nivel básico (2): cuando el estudiante lograban de manera parcial el resultado esperado.

Nivel alto (3): cuando el estudiante lograban de manera total el resultado esperado.

Para el análisis de la información primero se presentara un resumen de la información obtenida entre pre-test y post-test de manera grupal en cada uno de los indicadores que miden los planos de la narrativa. Posteriormente se presentaran los resultados de manera detallada estudiante por estudiante en cada uno de los 3 planos desarrollados para esta investigación.

5.1 Análisis Estadístico: Resumen de la Información Obtenida del Pre-test y Post-test

El pre-test y post-test aplicado a 14 estudiantes de grado primero del Colegio Saint Andrews de la ciudad de Pereira arrojó los resultados que aparecerán en los cuadros y gráficas presentados posteriormente. Es importante aclarar que el tratamiento estadístico que se realizó se mostrará en dos partes: primero se observarán dos cuadros (pre-test y post-test) para cada uno de los indicadores que miden los tres planos de la narrativa que se desarrollaron a través de la investigación, en ellos se referenciará un análisis de varianza. Posterior a los cuadros se aclarará a través de una gráfica el comportamiento de la población de estudiantes en el pre-test y post-test diferenciándose a través de las siguientes convenciones: color azul el índice 0, color rojo el índice 2 y color naranja el índice 4.

Cuadro 1. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 1. “El estudiante hace uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador”.

No de estudiante	Indicador 1 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	0	0,6	0	0	0,94	0,82	164,1
2	2						
3	0						
4	0						
5	0						
6	0						
7	0						
8	2						
9	0						
10	2						
11	0						
12	0						
13	2						
14	0						

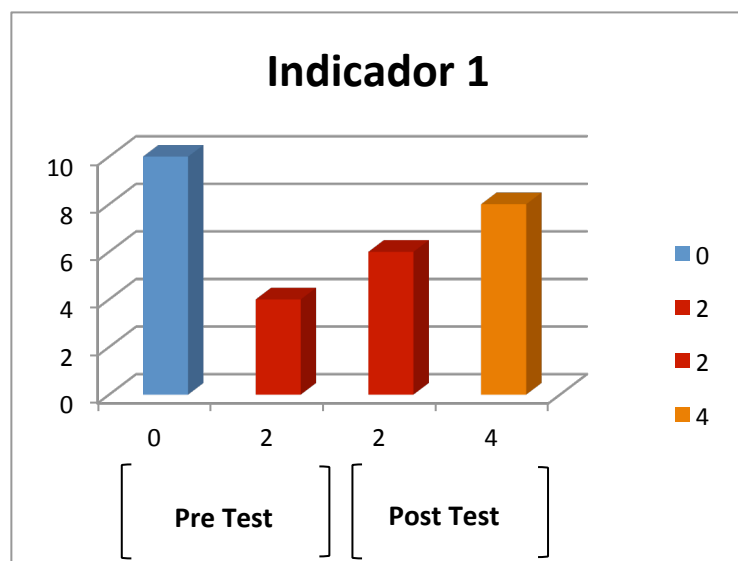
Se puede observar que el dato que se repite con frecuencia en el cuadro anterior es el índice 0 (nivel bajo), determinando un coeficiente de variación alto de 164.1, mostrando que los resultados no son homogéneos. Es decir la mayoría de estudiantes en el pre-test no lograron hacer uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador la de historia.

Cuadro 2. Todos los estudiantes post-test. Indicador 1. “El estudiante hace uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador”.

No de estudiante	Indicador 1 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	2	3,1	4	4	1,03	0,98	32,7
2	4						
3	4						
4	4						
5	4						
6	2						
7	4						
8	4						
9	2						
10	2						
11	2						
12	2						
13	4						
14	4						

En el post-test se evidencia una disminución del coeficiente de variación a 32.7, lo cual muestra que los datos son homogéneos y confiables, siendo 4 el índice que predomina. Evidenciando que la mayoría de los estudiantes alcanzaron un nivel alto en el indicador relacionado con el uso de los recursos retóricos usados por el narrador de la historia

Gráfico 1. Indicador 1. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”.



Se puede observar que en el pre- test solo aparecen 2 índices de evaluación de 3, 0 y 2. De los cuales 10 estudiantes sacaron en su evaluación el índice 0 (nivel bajo) y 4 estudiantes sacaron el índice 2 (nivel básico). En el post-test solo aparecen 2 índices de 3, 2 y 4. De los cuales 6 estudiantes sacaron en su evaluación el índice 2 (nivel básico) y 8 estudiantes sacaron el índice 4 (nivel alto).

Cuadro 3. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 2. “El estudiante incorpora el estado inicial de la historia”.

No de estudiante	Indicador 2 (índices de evaluación)	media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	2	1,6	2	2	0,85	0,67	54,2
2	2						
3	2						
4	0						
5	0						
6	0						
7	2						
8	2						
9	2						
10	2						
11	2						
12	2						
13	2						
14	2						

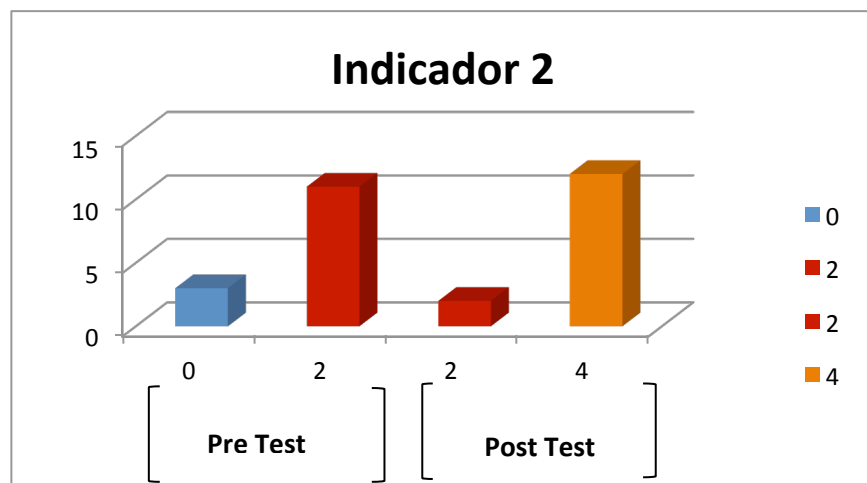
En este cuadro (pre-test) se puede observar que el índice de evaluación que se repite con mayor frecuencia es el 2, con un coeficiente de variación de 54,2. Se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes incorporaron en sus re-narraciones el estado inicial de la historia en un nivel básico.

Cuadro 4. Todos los estudiantes post-test. Indicador 2. “El estudiante incorpora el estado inicial de la historia”.

No de estudiante	Indicador 2 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	4	3,7	4	4	0,73	0,49	19,6
2	4						
3	4						
4	4						
5	4						
6	4						
7	4						
8	4						
9	4						
10	2						
11	2						
12	4						
13	4						
14	4						

Para el post-test el coeficiente de variación baja al 19,6. Se puede observar que el índice de evaluación que se repite con frecuencia es el 4. Esto evidencia que la mayoría de los estudiantes en su re-narración incorporaron el estado inicial de la historia propuesta, alcanzando el nivel alto en su evaluación.

Gráfico 2. Indicador 2. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”



Se puede observar que en el pre-test solo aparecen 2 tipos de índices de evaluación, 0 y 2, clasificados de la siguiente manera: 3 estudiantes obtuvieron 0 (nivel bajo) y 11 estudiantes 2 (nivel básico). Es evidente que en el post-test se contrastan diferencias ya que aparecen 2 índices de evaluación (2 y 4) pero la clasificación varía, ya que 2 estudiantes se encuentran en el nivel básico y 12 estudiantes en el nivel alto, confirmando que la mayoría de los estudiantes lograron identificar el inicio de la historia.

Cuadro 5. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 3. “El estudiante identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia”.

No de estudiante	Indicador 3 (índices de medición)	Media	Mediana	moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	0	1,4	2	2	0,94	0,82	65,6
2	2						
3	2						
4	0						
5	2						
6	0						
7	2						
8	2						
9	0						
10	2						
11	2						
12	2						
13	2						
14	2						

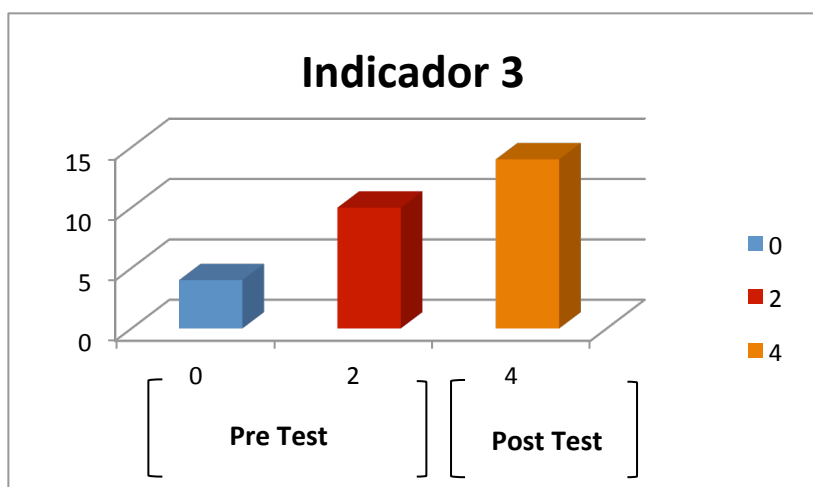
En este cuadro de datos, se puede observar en el pre-test que el índice de evaluación que se repite con frecuencia en toda la población es el 2 (nivel básico), con un 65.6 de coeficiente de variación. Evidenciando que los estudiantes identifican las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia en un nivel básico.

Cuadro 6. Todos los estudiantes post-test. Indicador 3. “El estudiante identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia”.

No de estudiante	Indicador 3 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	4	4,0	4	4	0,00	0,00	0,0
2	4						
3	4						
4	4						
5	4						
6	4						
7	4						
8	4						
9	4						
10	4						
11	4						
12	4						
13	4						
14	4						

El pos-test evidencia que el dato que se repite con frecuencia es el índice de evaluación 4 (nivel alto), con un coeficiente de variación de 0.0, indicando que los datos son homogéneos. Esto muestra que todos los estudiantes en el post-test lograron en su re-narración la presencia de las diferentes fuerzas de transformación del texto “Los secretos de abuelo sapo”.

Gráfico 3. Indicador 3. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”.



Esta gráfica demuestra que en el post-test todos los estudiantes lograron identificar las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia en un nivel alto. Es importante aclarar que en el pre-test estos mismos estudiantes puntuaron entre el nivel bajo y básico (ninguno en nivel alto) y la distribución se dio de la siguiente manera: 4 estudiantes con puntaje 0 y 10 estudiantes con puntaje 2.

Cuadro 7. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 4. “El estudiante da cuenta del estado final”.

No de estudiante	Indicador 4 (índices de evaluación)	Media	Mediana	moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	2	1,6	2	2	1,16	1,24	73,7
2	2						
3	2						
4	2						
5	2						
6	0						
7	2						
8	2						
9	0						
10	2						
11	0						
12	0						
13	4						
14	2						

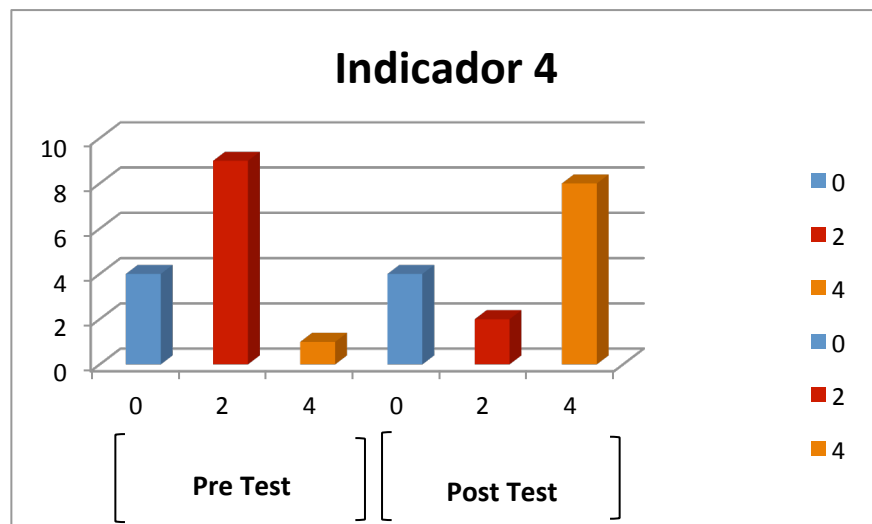
Para el pre-test en este indicador se observa que el índice de evaluación que más se repite es el 2 (nivel básico), generando un coeficiente de variación del 73,7. Se puede evidenciar que en el pre-test la mayoría de estudiantes dieron cuenta del estado final de la historia en un nivel básico.

Cuadro 8. Todos los estudiantes. post-test. Indicador 4. “El estudiante da cuenta del estado final”.

No de estudiante	Indicador 4 (índices de evaluación)	media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	4	2,6	4	4	1,83	3,10	71,1
2	4						
3	4						
4	4						
5	4						
6	2						
7	4						
8	0						
9	0						
10	4						
11	0						
12	0						
13	4						
14	2						

En el segundo cuadro se puede observar que el índice de evaluación que se repite es el 4 (nivel alto) con un coeficiente de variación de 71.1. Se puede decir que mientras en el pre-test el índice predominante fue el 2 (nivel básico) en el post-test fue el 4. Evidenciando un crecimiento de nivel por parte de los estudiantes, donde la mayoría logró dar cuenta en su re-narración del estado final de la historia.

Gráfico 4. Indicador 4. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”.



La grafica señala que tanto en el pre-test como en el post-test se puntuaron todos los índices, descritos de la siguiente manera: 4 estudiantes no lograron dar cuenta del estado final de la historia en el pre-test, 9 lograron hacerlo de manera básica y 1 se ubicó en el nivel alto. En el post-test 4 estudiantes estuvieron en nivel bajo, 2 en nivel básico y 8 en el nivel alto.

Cuadro 9. Todos los estudiantes Pres-test Indicador 5. “El estudiante conserva el tiempo del relato”.

Estudiante No	Indicador 5 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	2	3,7	4	4	0,73	0,49	19,6
2	4						
3	4						
4	4						
5	2						
6	4						
7	4						
8	4						
9	4						
10	4						
11	4						
12	4						
13	4						
14	4						

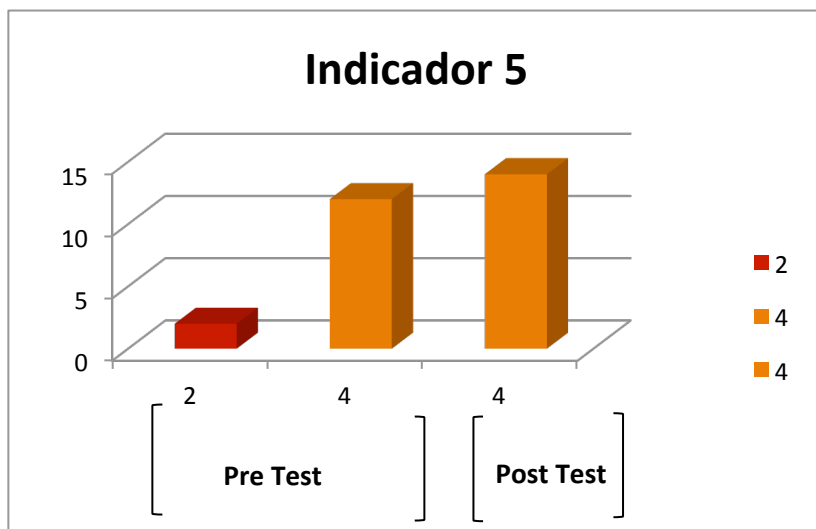
En el cuadro de datos de pre-test, se observa que el índice de evaluación 4 (nivel alto) es el que se repite con frecuencia, dando como resultado un coeficiente de variación de 19.6. Se puede decir que para este indicador los estudiantes lograron conservar el tiempo del relato ubicándose en su mayoría en el nivel alto.

Cuadro 10. Todos los estudiantes post-test. Indicador 5. “El estudiante conserva el tiempo del relato”.

No de estudiante	Indicador 5 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	4	4,0	4	4	0,00	0,00	0,0
2	4						
3	4						
4	4						
5	4						
6	4						
7	4						
8	4						
9	4						
10	4						
11	4						
12	4						
13	4						
14	4						

En este cuadro el dato que se repite con frecuencia es el índice 4, con un coeficiente de variación de 0,0 lo que muestra que los datos son homogéneos y por ello no hay variabilidad. Se puede decir que comparando pre-test y post-test esta segunda prueba tuvo resultados positivos en su totalidad, ubicando a todos los estudiantes en el nivel superior. Es evidente que en las re-narraciones los estudiantes lograron conservar el tiempo del relato de forma correcta según lo esperado.

Gráfico 5. Indicador 5. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”



El gráfico muestra que ningún estudiante se ubicó en el índice de evaluación 0 (nivel bajo) tanto en el pre-test como en el post-test. Se puede decir que 2 estudiantes se ubican en el nivel básico (índice 2) y 12 en el nivel alto (índice 4) hablando de pre-test. Finalmente en post-test todos los estudiantes lograron ubicarse en el nivel alto ya que identificaron en su re-narración el orden los acontecimientos que presentó el texto “Los secretos de abuelo sapo”.

Cuadro 11. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 6. “El estudiante conserva el orden de los acontecimientos”.

No de estudiante	Indicador 6 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	2	2,3	2	2	1,54	2,20	67,4
2	4						
3	2						
4	0						
5	0						
6	2						
7	2						
8	4						
9	0						
10	4						
11	2						
12	2						
13	4						
14	4						

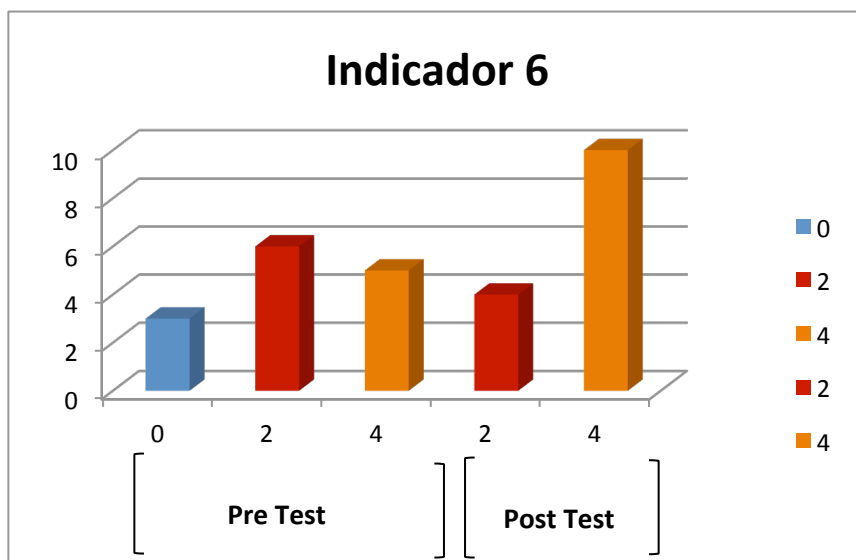
En el Pre-test, se observa que el índice de evaluación entre toda la población que se repite con frecuencia es el 2 (nivel básico), con un 67.4 de coeficiente de variación. Se puede decir que en el pre-test los estudiantes en su re-narración conservaron el tiempo del relato en un nivel básico.

Cuadro 12. Todos los estudiantes post-test. Indicador 6. “El estudiante conserva el orden de los acontecimientos”.

No de estudiante	Indicador 6 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	4	3,4	4	4	0,94	0,82	27,3
2	4						
3	4						
4	4						
5	4						
6	4						
7	4						
8	2						
9	4						
10	2						
11	2						
12	4						
13	4						
14	2						

El dato que se con frecuencia se repite es el índice de evaluación 4 (nivel alto), con un coeficiente de variación de 27.3, lo cual indica que hubo un cambio representativo. Es decir la mayoría de los estudiantes lograron en su re-narración conservar el orden de los acontecimientos en un nivel alto, mientras en el pre-test los estudiantes se ubicaron en su mayoría en el nivel básico.

Gráfico 6. Indicador 6. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”.



Para este indicador en el pre-test se puede observar que los 3 índices de evaluación aparecen, ya que 3 estudiantes se ubican en el nivel bajo, 6 en el nivel básico y 5 en el nivel superior. En el pos-test solo se evidencian 2 índices el 2 y el 4 demostrando que ningún estudiante se ubico en el nivel bajo, lo que implica que todos reconocieron de manera parcial o total el orden de los acontecimientos de la historia propuesta.

Cuadro 13. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 7. “El estudiante incorpora en la historia los personajes que participan”.

No de estudiante	Indicador 7 (índices de medición)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	4	3,7	4	4	0,73	0,49	19,6
2	4						
3	4						
4	4						
5	2						
6	2						
7	4						
8	4						
9	4						
10	4						
11	4						
12	4						
13	4						
14	4						

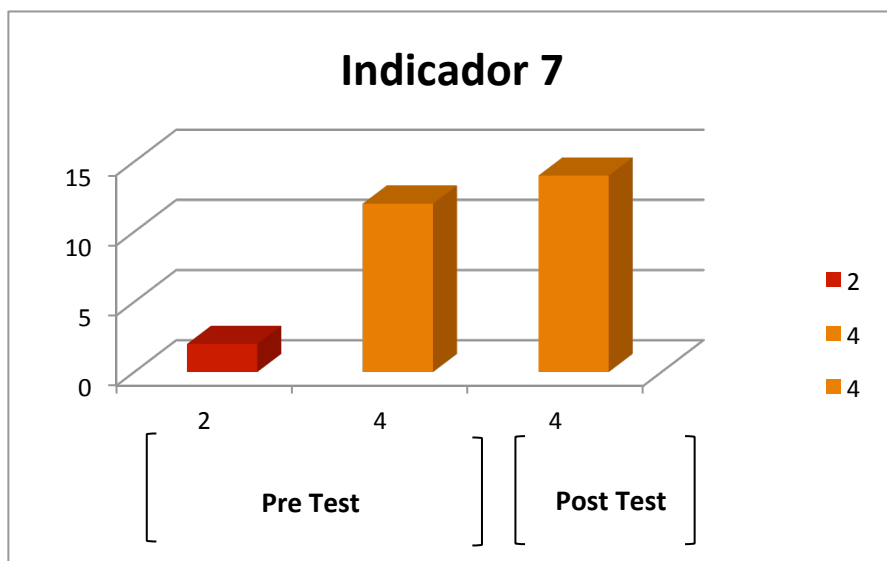
Se observa que el índice de evaluación entre toda la población que se repite con frecuencia es el 4, con un 19.6 de coeficiente de variación, teniendo como evidencia que la mayoría de niños identifican de manera parcial o total los personajes que participan en la historia propuesta para el pre-test.

Cuadro 14. Todos los estudiantes post-test. Indicador 7. “El estudiante incorpora en la historia los personajes que participan”.

No de estudiante	Indicador 7 (índice de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	4	4,0	4	4	0,00	0,00	0,0
2	4						
3	4						
4	4						
5	4						
6	4						
7	4						
8	4						
9	4						
10	4						
11	4						
12	4						
13	4						
14	4						

El dato que se repite con frecuencia es el índice de evaluación 4 (nivel alto) con un coeficiente de variación de 0,0 lo cual indica que los datos son homogéneos, por lo que no hay variabilidad. Evidenciando que todos los estudiantes identificaron en su relato los personajes participantes en la historia.

Gráfico 7. Indicador 7. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”



El gráfico ejemplifica que para este indicador tanto en pre-test como en post-test, ningún estudiante estuvo en índice de evaluación 0 (nivel bajo), encontrándose en un rendimiento básico o alto. En el post-test los 14 estudiantes se ubicaron en el nivel alto.

Cuadro 15. Todos los estudiantes pre-test. Indicador 8. “El estudiante da cuenta de las transformaciones de los personajes”.

No de estudiante	Indicador 8 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	0	1,1	2	2	1,03	0,98	89,9
2	0						
3	2						
4	0						
5	2						
6	0						
7	2						
8	2						
9	0						
10	2						
11	0						
12	2						
13	2						
14	2						

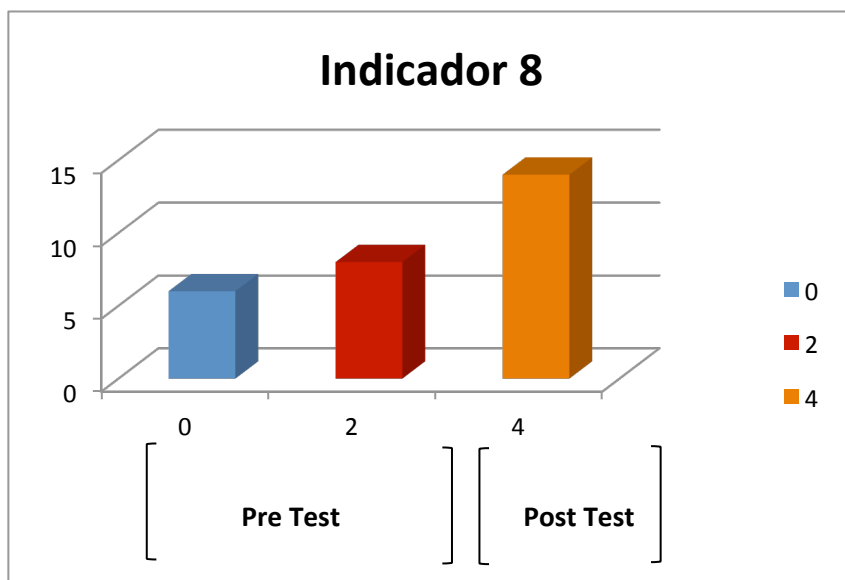
Se observa que el índice de evaluación entre toda la población que se repite con frecuencia es el 2 con un 89.9 de coeficiente de variación. Se puede decir que la mayoría de los estudiantes los estudiantes en su re-narración obtuvieron el nivel básico en el momento de dar cuenta de las transformaciones de los personajes de la historia “Los secretos de abuelo sapo”.

Cuadro 16. Todos los estudiantes post-test. Indicador 8. “El estudiante da cuenta de las transformaciones de los personajes”.

No de estudiante	Indicador 8 (índices de evaluación)	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	varianza	Cv coeficiente variación
1	4	4,0	4	4	0,00	0,00	0,0
2	4						
3	4						
4	4						
5	4						
6	4						
7	4						
8	4						
9	4						
10	4						
11	4						
12	4						
13	4						
14	4						

En el cuadro del post-test se observa que el dato que más se repite es el índice de evaluación 4 (nivel alto), con un coeficiente de variación de 0,0 lo cual indica que los datos son homogéneos y por ello no hay variabilidad. Es decir en este indicador todos los estudiantes en su re-narración lograron dar cuenta de las transformaciones de los personajes del texto “Los secretos de abuelo sapo”.

Gráfico 8. Indicador 8. “Todos los estudiantes pre-test y post-test”.

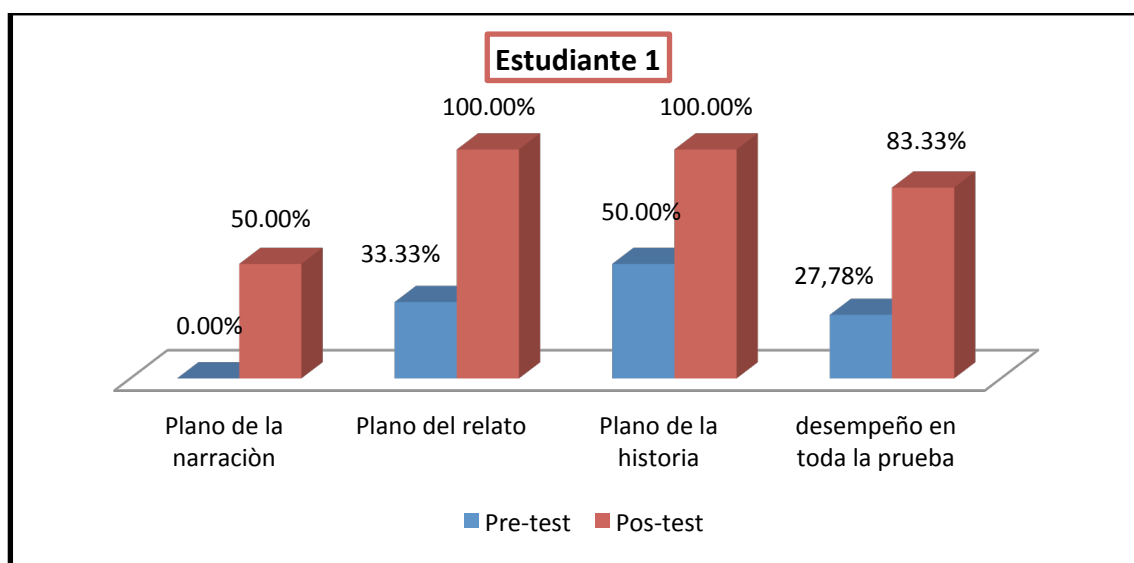


El anterior gráfico muestra diferencias significativas en los puntajes, indicando cambios en los estudiantes en la comprensión de lectura después de la implementación de la secuencia didáctica. Evidenciando que ningún estudiante logró llegar al índice número 4 en el pre-test, pero que en el post-test todos lograron dar cuenta de la transformación de los personajes alcanzando el nivel “alto”.

5.2 Análisis Estadístico: Información Obtenida Estudiante por Estudiante en los Tres Planos de la Narrativa.

A continuación se presenta el análisis de cada uno de los planos de la narrativa que componen la variable dependiente desde cada estudiante.

Figura 1. Estudiante 1, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo a la figura No.1, se puede observar que después de la implementación de la secuencia didáctica el estudiante N° 1 mejoró en la comprensión de los tres planos del texto narrativo como se explica a continuación:

En el plano de la narración la mejoría fue de un 50,00%, debido a que se pasó del 0,00 % en el pre-test al 50, 00% en el pos-test. Así mismo, en el plano del relato el aumento fue del 66,67%, al pasar de 33.33% en el pre-test a 100% en el pos-test y en el plano de la historia la transformación fue de 50,00 %, ya que en el pre-test obtuvo un 27.78% y en el post-test un 83.33%.

En el consolidado final de este estudiante, se puede decir que la mejoría fue del 55,55% en toda la prueba después de la intervención didáctica, al pasar de 27.78% en el pre-test al 83.33% en el post test.

Ahora bien, en el pre test y específicamente hablando del plano de la narración este estudiante no utilizó ningún recurso retórico propuesto por el narrador del cuento “Mi día de suerte” escrito por Keiko Kasza, en el que se pueden encontrar recursos retóricos como: “un día”, “pensó el zorro”, “gritó el cerdito”, “dijo el cerdito”, entre otros. Se puede evidenciar que este estudiante hizo uso de recursos tal vez escuchados en otras historias pero diferentes a los utilizados por el narrador de este cuento como “había una vez” y “le dijo”.

Para Ochs (2000) los recursos retóricos son palabras con las cuales los narradores indican su intención de contar algo interesante, de allí la importancia de marcar estos recursos en el texto, aunque para los niños este proceso se dificulta debido a la complejidad del lenguaje y a la pluralidad de operaciones meta cognitivas que hay que poner en juego.

Después de la intervención didáctica, se observaron mejorías significativas en este aspecto, lo cual se vio reflejado en los resultados del pos- test, en el cual se pudo comprobar que el estudiante logró hacer uso de los siguientes recursos encontrados en el texto “los secretos de abuelo sapo”: “había una vez”, “en ese preciso momento apareció una culebra”, “ni un poquito”, y “¿abuelo estaba asustado?”, por mencionar algunos.

En este sentido la secuencia didáctica se convirtió en un proceso mediante el cual el estudiante adquirió conocimientos a partir de la realización de las diversas actividades propuestas, para construir significados a través de la observación, comparación, análisis y reflexión de los textos que se les proponían. Todo esto en colaboración de los compañeros y con la guía del docente que ha de ser el mediador y orientador en esta tarea. De esta manera “toda

ayuda es un préstamo de conciencia que hacen los profesores a sus alumnos para facilitar la realización de alguno de los múltiples procesos que intervienen en la comprensión lectora” (Sánchez Miguel, 2010, p. 250).

De igual manera se observó una transformación positiva en el plano del relato en el momento del post-test, debido a que el estudiante pudo dar cuenta en su re-narración de los tres estados planteados en la historia; hecho que no ocurrió en el pre-test porque el estado final e inicial solo los recuperó de manera parcial y las fuerzas de transformación no estuvieron presentes.

Al respecto Cortés Tique y Bautista Cabrera (1999) afirman que un relato necesita de unas condiciones mínimas para que haya historia y por ello este aspecto se pueden abordar desde dos modelos: la estructura quinaría y la estructura terciaria. Precisamente esta última estructura es la que se eligió por su forma más elemental (estado inicial, fuerzas de transformación y estado final), para el trabajo con los niños de grado primero.

Es importante que los estudiantes reconozcan esta estructura en los textos narrativos porque permite trabajar la organización mental, la secuenciación de hechos y la inteligibilidad de una historia como tal, ayudando a facilitar y promover los procesos de comprensión de lectura. Sin embargo es importante ser consciente que las operaciones implicadas en comprender (seleccionar, interpretar, revisar) y las dificultades que hay que superar para llevar a término cada una de esas complejísticas actividades (limitaciones de memoria, las exigencias de un comportamiento estratégico, entre otras) son individuales, por ello no se puede calibrar el impacto de las ayudas en todos los niños (Sánchez Miguel, 2010, p. 258).

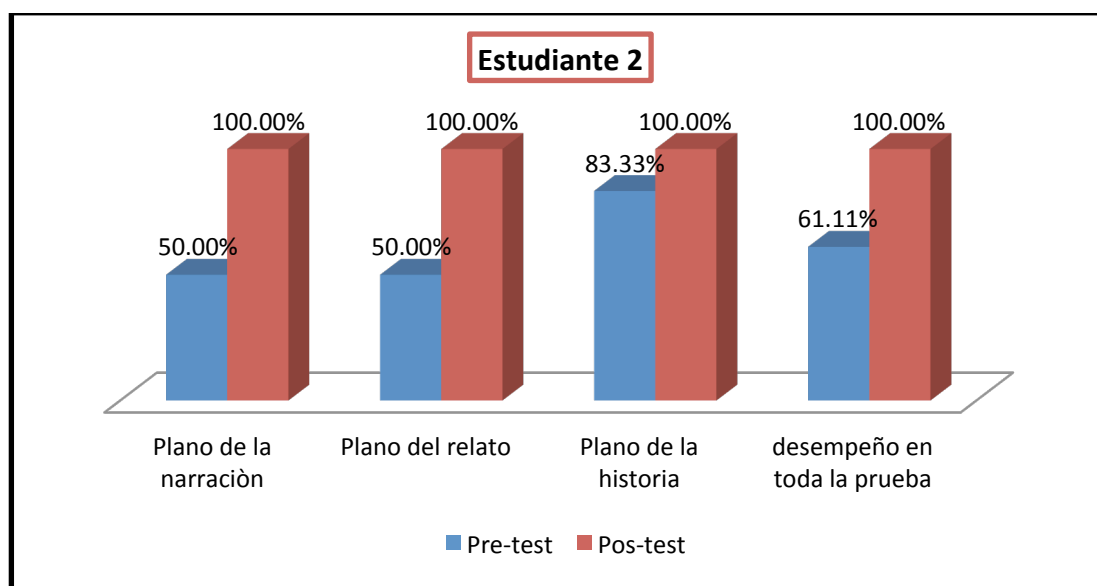
En cuanto al plano de la historia se observó una evolución favorable pues se constató que el estudiante en la primera re-narración alcanzó a identificar de manera parcial el tiempo del relato y el orden de los acontecimientos, y no logró dar cuenta de las transformaciones de los personajes. En cambio, en el post-test el mismo estudiante logró avances significativos ya que pudo por ejemplo conservar el tiempo del relato, el orden de los acontecimientos y mencionar a cada personaje y su transformación de manera total, mostrando que posiblemente la intervención didáctica le brindó los elementos necesarios para lograr la inteligibilidad del relato (Cortés y Bautista 1999, p. 32).

Algunos de los aspectos que se trabajaron en la secuencia didáctica en lo que se refiere a la transformación de los personajes fue la caracterización física y psicológica de cada personaje; para ello se diseñó un cuadro comparativo donde se tomaba cada uno de los personajes que aparecen en la historia y en grupo se iban escribiendo y discutiendo las características físicas y psicológicas que los estudiantes observaban de acuerdo a imágenes y diálogos, volviendo al texto permanentemente para buscar las marcas textuales, que permitían identificar la información explícita e implícita del texto.

Los aspectos trabajados anteriormente también permitieron al estudiante identificar que el relato de ficción implica la creación de mundos, parecidos o no a la realidad. Es decir mundos alternativos al mundo real y cuya existencia hace posible el texto. En este sentido la ficción constituye, una forma de representación gracias a la cual el autor plasma en el texto mundos que no tienen consistencia en la realidad objetiva ya que su existencia es puramente intencional, pero que tienen una coherencia interna y le dan vida al narrador, a los personajes y a los diferentes acontecimientos que suceden en un tiempo y en un espacio real de ficción (Garrido, 1993, p. 29).

Para concluir es necesario retomar el desempeño final en la prueba por parte de este estudiante teniendo en cuenta que pasó de un 27.78% en el pre-test a un 83.33% en el post-test, evidenciando como principal avance el hecho de que pudiera diferenciar y mencionar la voz del narrador y las voces de los diferentes personajes, utilizando para ello diferentes recursos retóricos, ya que éste es un aspecto complejo, así como lo afirma Ferreiro y Siro (2008, p. 33) “dar la palabra a los personajes participantes de la historia plantea para la voz narrativa asumida por los alumnos diversos problemas enunciativos”. En este caso el estudiante logró superar dicha dificultad observada en el pre test, organizando su segunda narración de manera que tanto la voz del narrador de la historia como las voces de los diferentes personajes fueron tenidas en cuenta.

Figura 2. Estudiante 2, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo a la figura No.2, se puede observar que la intervención fue beneficiosa para este estudiante, en cuanto a la comprensión de los tres planos, tal como se explica a continuación:

En los planos de la narración y del relato la mejoría fue significativa, pues el estudiante logro pasar de un 50,00% en el pre-test a un 100% en el post-test. En el plano de la historia la transformación fue de 16,67%, ya que su porcentaje inicial fue de 83.33% y su porcentaje después de la intervención fue de 100%. Es importante aclarar que este niño en el pre-test logró un nivel básico ya que consiguió elaborar una re-narración que dio cuenta parcial de la historia, destacándose en los siguientes aspectos: generó inferencias sobre imágenes que no contenían texto, pero que le brindaron información adicional, al igual que el uso de recursos retóricos que no fueron utilizados por el narrador del texto, pero que él utilizó para destacar la participación del zorro en la historia.

En este sentido Sánchez (2010, p.21) plantea que “los alumnos necesitan hacer uso de claves contextuales para inferir el significado de un texto y olvidarse de prácticas rutinarias que abortan la parte más creativa de sus mentes”. Aspectos que son importantes destacar porque son saberes que el niño ya poseía y que se potenciaron a través de la intervención didáctica.

En el post-test, este estudiante logró mejorar al elaborar una narración conformada por elementos retóricos tomados de su narrador original, como: “en ese preciso momento apareció una culebra”, “sapito dio un alarido y corrió a esconderse”, ¿abuelo estaba asustado?, “ni un poquito”, “pero antes de que pudiera decir otra palabra”.

Debido a la gran afluencia de marcas observadas en la re-narración final se puede decir que este estudiante recuperó la historia casi de manera completa haciendo siempre la diferenciación entre narrador y personajes. Estos resultados indican que el estudiante pudo comprender el plano de la narración, teniendo en cuenta que la narración o situación narrativa es el acto por el cual el narrador, en el papel de sujeto de la enunciación, se dirige a otro, el narratario, destinatario del discurso del narrador, por ello la narración deja en el relato sus huellas, marcas o índices

reconocibles o interpretables, lo cual se pudo evidenciar en la re-narración hecha en el pos-test (Filinich, 1997, citada por Ferreiro y Siro, 2008, p. 215).

En el plano del relato se puede afirmar que este estudiante reconoce que la historia se define por la transformación de estados, por fuerzas internas que modifican las conductas y actitudes de los personajes, ya que tanto en el pre test como en el pos test se pudo identificar que el estudiante logra en sus re-narraciones nombrar lo sucedido a cada personaje en los diferentes momentos del cuento, aunque cabe aclarar que en la primera valoración sólo lo hizo de manera parcial.

Lo anterior es importante dado que el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende los diversos textos que se propone leer, y en el caso del texto narrativo, que comprenda los diferentes componentes tales como tiempo del relato, transformaciones de los personajes, los estados, las secuencias, la voz del narrador y las voces de los personajes, entre otros.

En este sentido Sánchez Miguel (2010, p. 69) propone que algunas de las competencias esenciales para medir el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes tras la lectura de diferentes textos son:

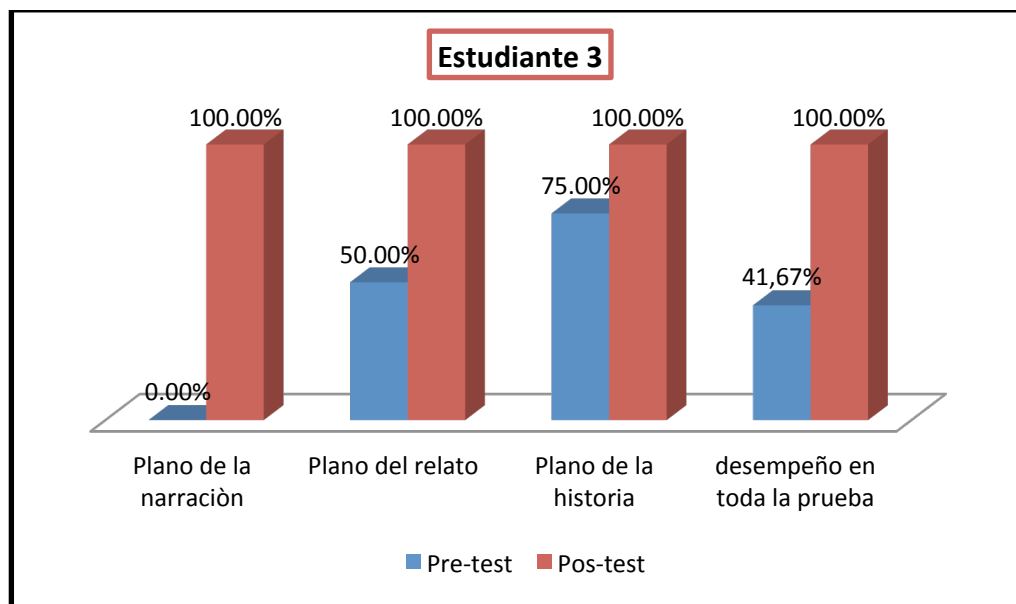
1. Un buen cuerpo de conocimientos para poder hacer inferencias.
2. La habilidad para reconocer palabras con precisión y rapidez
3. La capacidad para detectar interpretar y usar ciertos recursos textuales que sirven para orientar el proceso de lectura.
4. Las habilidades meta-cognitivas para poder regularse durante la lectura.
5. Una adecuada memoria de trabajo.

Al respecto es importante resaltar que en el desarrollo de la secuencia didáctica se propiciaron diferentes espacios donde el estudiante pudo reflexionar sobre cada uno de los anteriores componentes, sin necesidad de que se hiciera de manera explícita. Además se debe mencionar que en el desarrollo de la secuencia didáctica este estudiante tuvo una participación activa por medio de cuestionamientos que le facilitaron altos niveles de comprensión.

Evaluando el consolidado final este estudiante mostró una evolución del 38,89 % en toda la prueba, después de la intervención didáctica, ya que en el pre-test obtuvo un porcentaje de 61.11% y en el post test logró un 100%. Tomando como referencia estas cifras se puede concluir que la implementación de la secuencia didáctica tuvo un impacto positivo tanto para el estudiante como para los docentes que planearon actividades orientadas a fortalecer los procesos de comprensión lectora de textos narrativos, generando momentos de reflexión y transformación didáctica, orientados no solo a la promoción del lenguaje escrito, sino también fortaleciendo la comunicación y la expresión oral. Frente a esto Pérez y Roa (2010, p. 9) afirman que es posible lograr transformaciones en el aula mediante la re-significación de la manera de enseñar a leer y a escribir y el rescate del lugar que tiene la construcción de la propia voz.

En este sentido Cortés y Bautista (1998, p. 17) proponen que “sería ideal que el profesor facilitara el acceso de los estudiantes a variadas formas de textualizar el relato” ya que la textualización no solo se refiere a la escritura, sino también a la reconstrucción de un relato en forma oral, aspecto que fue trabajado con los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Figura 3: Estudiante 3, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo al gráfico, se observa que la intervención didáctica para el estudiante N°3 fue beneficiosa en los tres planos. En el plano de la narración la mejoría fue de un 100,00% después del desarrollo de la secuencia, ya que el estudiante logró superar su dificultad inicial pasando del 0,00% en el pre-test al 100,00% en el post-test. En el plano del relato el aumento fue del 50%, pasando de 50% en el pre-test, al 100% en el post-test y en el plano de la historia el avance fue de un 25,00%, dado que el estudiante logró pasar de un 75% en el pre-test a un 100% en el post-test.

Con respecto al plano de la narración se puede observar que el estudiante 3 en el pre-test hace uso de algunos recursos retóricos utilizados por el narrador para hacer la voz del zorro como por ejemplo –“¡Oh no!”, –“¡Oh sí!”, sin embargo es evidente que el estudiante contó con pocos elementos para estructurar su discurso y re-narró de manera inapropiada la historia. Lo que no sucedió en el post-test ya que el estudiante consiguió re-narrar con propiedad y retomar

variados recursos retóricos utilizados por el narrador del texto “los secretos de abuelo sapo” como por ejemplo: -“Un día abuelo sapo y sapito”, -“En ese preciso momento”, -“¡Cómeme si puedes!”, -“¡Oh Abuelo!”, -“Me los voy a comer de un bocado”, entre otros.

El anterior logro obtenido por el estudiante es importante, teniendo en cuenta los referentes teóricos acerca de la comprensión de textos narrativos que sustentan esta investigación, ya que de acuerdo con Cortes y Bautista (1998, p. 31), los recursos retóricos son los que se usan para dar inicio al relato o poner final, para distinguir las frases pensadas de las dichas, entre otras cosas, por ello es tan importante que en el recuento de cualquier relato estos signos o recursos se respeten y mantengan, pues permiten reconocer en que medida el lector comprende el plano de la narración y plano del relato, los cuales están interrelacionados.

Con respecto al plano del relato en el pre-test, el estudiante no rescata de manera apropiada el estado inicial de la historia ya que sólo tiene como punto de referencia para su re-narración la imagen inicial del zorro limándose las uñas. Es así como el estudiante se centra en realizar una descripción de lo que recuerda de la representación gráfica y no menciona el recurso -un día, utilizado por el narrador para darle apertura al texto. En este aspecto Garrido (1993, p. 38) propone que los hechos constituyen el material básico del relato y consiguientemente, su descripción puede muy bien funcionar como punto de partida en el análisis narrativo. En el caso particular de este estudiante se observa como su historia no es completa ya que no da cuenta del estado inicial importante para poner en contexto al compañero que lo escucha.

Es evidente en el desarrollo del pre-test que el estudiante no posee los elementos necesarios para realizar una re-narración de calidad y poder recuperar de manera exitosa toda la información brindada en el texto. Morrow (1991) plantea que la re-narración indica la asimilación y la reconstrucción de información textual, por parte de un lector u oyente y puede reflejar la

comprensión. En este sentido se observa como en el post test el estudiante recupera de manera exitosa el estado inicial de la historia refiriendo textualmente las palabras del narrador –un día abuelo sapo y sapito salieron a caminar por el bosque-. Es importante resaltar que en el estado final aunque no utilizó las mismas palabras del narrador -esta vez fue sapito quien sonrió lleno de alegría-, expresó de manera muy clara la intención del narrador -Ahora no fue abuelo sapo el que sonrió sino sapito-.

Por lo anterior se hizo necesario a través de la secuencia didáctica pensar en la manera de potenciar en los estudiantes estructuras cognitivas que les permitieran promover la integración y la personalización del contenido del texto. Frente a esto Morrow (1991) propone que la oportuna orientación del docente ayuda a los chicos a ver como las partes del texto se interrelacionan y como el texto se entreteje con las propias experiencias.

El anterior aspecto se trabajó con fuerza en el desarrollo de la secuencia didáctica ya que en el plan de trabajo del texto “El día de campo de don chanco” se orientó a los niños a capturar cada personaje y analizarlo desde diferentes perspectivas tanto física como psicológicamente y a identificar la relación de cada uno de ellos (cerdo, cerda, león, cebra, zorro) con los animales de la vida real, logrando de esta manera una relación contextualizada y coherente con los aspectos cotidianos de cada niño, y a la vez favoreciendo el reconocimiento de que en el mundo narrado la realidad se presenta transformada. En este sentido las ayudas brindadas por el docente no son solo acciones para movilizar procesos, sino que pueden verse también como puentes que los profesores trazan para que los alumnos puedan participar activamente en las tareas planteadas” (Sánchez, 2010, p. 259).

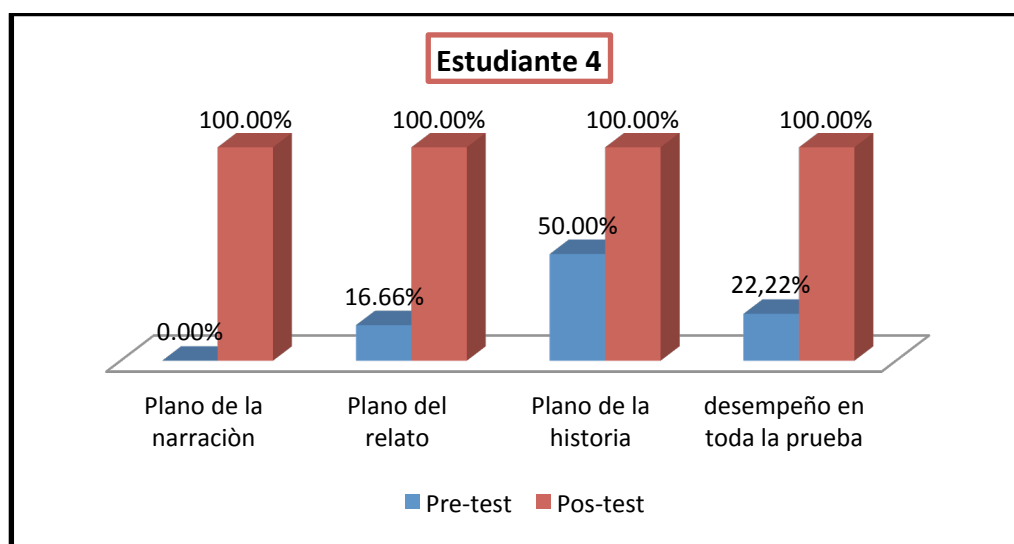
Abordando el plano de la historia, Ferreiro y Siro (2008) proponen que el proceso narrativo también se señala a través de variados marcadores temporales, es así como en el caso de este estudiante se observó en el pre test un escaso uso de estos marcadores, limitándose solo al término “después”. En el caso del post-test se observó una evolución significativa ya que el estudiante recuperó de manera importante los marcadores temporales propuestos por el narrador de la historia como por ejemplo: -en ese preciso momento, -tal vez otro día, -se fue lentamente, -se fue rápidamente, entre otros, demostrando de esta manera que “el relato es el reflejo de una lógica de las acciones.” (Cortes y Bautista, 1998, p. 33).

En cuanto al indicador relacionado con la secuencialidad del relato se observó que este estudiante en el pre-test omitió un aspecto muy importante relacionado con la reacción del cerdito en el momento que el zorro lo atrapa y lo lleva dentro de su casa para ser cocinado, donde el cerdito le plantea a su agresor que hay algo que debe hacer antes de que se lo coma y le propone que debe bañarlo porque es un cerdo y está muy sucio. En cambio en el post-test el estudiante logró capturar todos los momentos importantes de la historia narrándolos de manera secuencial y coherente, proporcionándole a su discurso sentido y lógica narrativa. Para Garrido (1993, p. 39) la lógica de los componentes narrativos como son el tiempo y el espacio, permiten ver a la historia como una realidad aunque imaginaria, organizada y con sentido propio.

El consolidado final de este estudiante da cuenta de un cambio positivo en lo que respecta a la comprensión de textos narrativos, observándose que después de la intervención didáctica tuvo unos porcentajes alentadores ya que se pudo encontrar una mejoría del 58.34%, pasando de un 41.67% en el pre-test a un 100% en el post-test. En conclusión se puede decir que el resultado después de la intervención didáctica fue el esperado, ya que el estudiante logró cumplir de

manera exitosa con todos los indicadores propuestos en la rejilla, observándose en el post-test una re-narración que realmente recopila todos los aspectos importantes del texto.

Figura 4: Estudiante 4, Todos los Planos y Desempeño Final.



En el plano de la narración el estudiante 4 tuvo un cambio significativo, lo que puede ser un indicador del impacto que tuvo el desarrollo de la secuencia didáctica en la comprensión, ya que en el plano de la narración este niño pasó del 0% en el pre-test al 100% en el post-test, en el plano del relato mejoró en un 83,34% puesto que en el pre-test alcanzó un porcentaje de 16.66% y en el post-test alcanzó el 100% y en el plano de la historia la mejoría fue del 50%. En el total de la prueba el estudiante 4 mejoró en un 77,78% después de la intervención didáctica.

Tomando como punto de partida para este análisis el plano de la narración, se puede observar como el estudiante en el pre-test no hace uso de los diferentes recursos retóricos utilizados por el narrador, ya que sólo se limita a realizar una descripción breve de los

acontecimientos que suceden en el texto. Es evidente como este estudiante no incluye los elementos más relevantes de la estructura cuentística descritos en el texto “Mi día de suerte”.

Es de señalar, como lo plantea Morrow (1991), que la re-narración no es un procedimiento sencillo para los alumnos, especialmente si no tienen experiencia previa en esta tarea, ya que re-narrar requiere que los niños apropien, asimilen y comprendan el texto para poder organizarlo coherentemente y de esta manera, lograr rememorar la historia y articular los significados pragmáticos, sintácticos, semánticos y discursivos propios del mundo del texto. Por este motivo el desarrollo de la secuencia didáctica fue relevante, ya que por medio de la orientación del docente se le proporcionó a los estudiantes herramientas necesarias para recopilar información significativa del texto y de esta manera realizar transacciones entre éste y los conocimientos ya adquiridos.

En este sentido Sanchez (2010, p. 87) plantea que ayudar a comprender es acompañar a los alumnos durante la lectura de textos necesarios, creando un contexto que haga más fácil la selección de las ideas importantes, la conexión del texto con los conocimientos previos y llegar a construir algún tipo de valoración crítica del texto.

Es necesario mencionar que en la secuencia didáctica los estudiantes debían re-narrar el texto “el día de campo de don chanco” primero con apoyo de imágenes y posterior a esta experiencia, se generó una actividad donde se grababan las re-narraciones sin apoyo visual, de tal manera que los mismos estudiantes al escucharla debían decir que aspectos hacían falta para completar la historia, generando así espacios de reflexión y evaluación sobre su propio proceso de comprensión. Según Lineamientos Curriculares (1998, p. 101) “La metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el

lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta que partes no comprende y por qué y, además, saber como resolver estas dificultades”.

El hecho de haberle dado tanto énfasis a la re-narración tiene que ver con el planteamiento de Orozco (2003, p. 90), quien la considera como la habilidad que tiene el niño para recontar los cuentos que le leen los adultos y por lo mismo su uso se puede considerar como una actividad escolar para lograr la comprensión del texto. De allí la importancia de trabajar la comprensión de lectura desde la enseñanza de los diferentes saberes escolares y no solo limitarla al área de español, buscando que se transversalice en todas las asignaturas, ya que la lectura es la herramienta que le permite a los estudiantes conocer el mundo y relacionarlo con sus propias experiencias de vida, pues como lo afirma Camps (2003, p. 9) “la participación en esta sociedad requiere tener la capacidad de comprender la multiplicidad de textos que se generan en ella”. En este sentido la riqueza intelectual de los estudiantes crece favoreciendo el rendimiento académico escolar.

En cuanto al plano del relato se pudo constatar como en la re-narración inicial el estudiante no desarrolló los diferentes estados y transformaciones vividas en el texto, siendo notorio que en el pre-test el estudiante no recuperó de manera satisfactoria los sucesos y aventuras vividas por los personajes. Estos hallazgos llevan a inferir que este estudiante no tenía previa experiencia en la tarea de la re-narración y que era una estrategia nueva para él. Para Genette (1973, citado por Garrido, 1993, p. 40) el relato es el significante o texto que se estructura a través de la narración, aspecto que el estudiante no logró en su pre-test desarrollar de manera articulada.

En este sentido Morrow (1991) propone que el repaso oral de lo leído o escuchado se traduce en aprendizaje significativo en materia de comprensión y reconstrucción del discurso. De esta manera el estudiante aprende algo acerca de la organización y retención de la información

textual. Repetir narraciones, durante y después del procesamiento de textos, tal como se realizó en el desarrollo de la secuencia didáctica, ayudó a los niños a planificar activamente, a organizarse y a desplegar más efectivamente su capacidad de comprensión, tal como se pudo evidenciar en los altos resultados obtenidos en el post-test.

Para Sánchez (2010, p. 42) “se espera que un alumno sea capaz de extraer información de los textos, de interpretar esa información desde sus conocimientos y metas personales, y de reflexionar sobre los conocimientos elaborados o interpretados y sobre el proceso seguido para obtenerlos y entenderlos”, y precisamente este fue uno de los aspectos que se tuvo presente en el momento de desarrollar y ejecutar la secuencia didáctica, ya que desde el análisis del pre-test se evidenció en los niños dificultades en la extracción de la información relevante del texto, pero como se mencionó anteriormente, se logró superar estos resultados, tal como se evidenció en la evaluación realizada después de la intervención.

Abordando ahora el plano de la historia, se puede decir que el estudiante no desarrolló una estructura temporal en su re-narración inicial, ya que no respetó la secuencialidad de tiempos y las acciones que el personaje antagonista de la historia “Mi día de suerte” realiza para alcanzar su objetivo. Keiko Kasza autora del texto propuesto para el pre-test, propone en su escrito la historia de un zorro que atraído por su buena suerte de tener por equivocación un cerdo en su casa, realiza una serie de acciones que lo llevarán a conseguir su cena. Sin embargo el giro de la historia lleva a poner al personaje del zorro, aparentemente astuto, en la víctima de la historia, hechos que el estudiante no retoma en su re-narración y que evidencian una escasa comprensión textual, antes de la implementación de la secuencia didáctica. Posiblemente este estudiante no reconoció este aspecto que le brinda transformación a la historia ya que requería de mayores procesos inferenciales para llegar a la comprensión del texto. Tal como lo afirma Correa y

Orozco (2003, p. 86) “A medida que lee un texto, el lector va encontrando pistas que lo conducen a procesos de razonamiento que le permiten ir mas allá de lo que está consignado de manera explícita en este”.

En contraste con lo anterior, en el post-test el estudiante número 4 logró un avance significativo en este indicador, evidenciando claridad de los hechos vividos en la historia “los secretos de abuelo sapo”, pues en su re-narración presentó de manera ordenada y secuencial los diferentes encuentros que tuvieron los protagonistas de la historia con personajes peligrosos como por ejemplo la culebra, la tortuga voraz y el enorme monstruo.

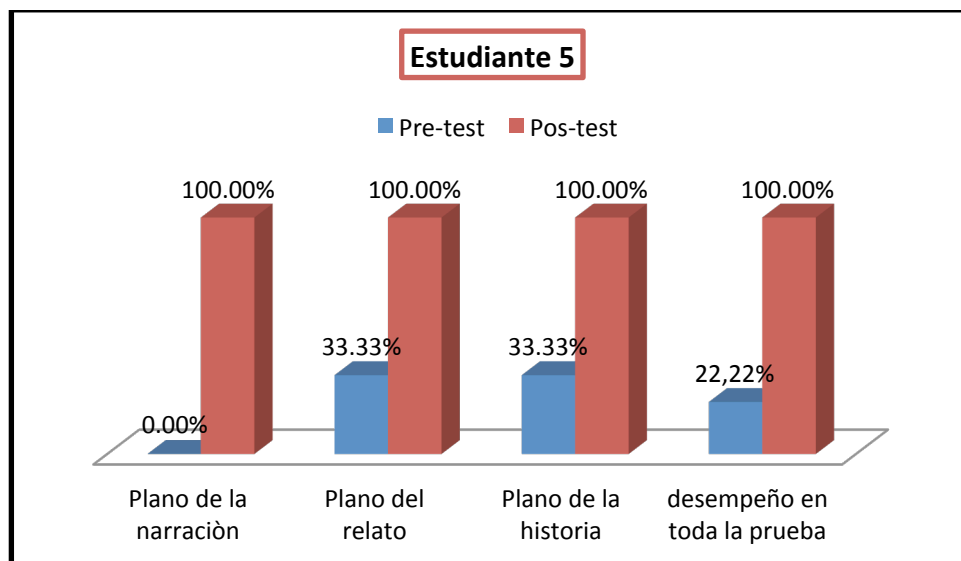
En cuanto al indicador relacionado con las transformaciones de los personajes este estudiante en el pre-test no desarrolló una narración compleja donde se evidencien los giros y cambios que tiene cada personaje, además se observó de manera confusa la aparición de un cerdo en el estado inicial como por ejemplo *el cerdo dijo que –conejo, (y era un zorro), y a partir de este inicio que el estudiante le da a la historia, desarrolla de manera incoherente y sintética lo que le sucede a los personajes sin mencionarlos como se presenta a continuación: Que lo iba a comer muy delicioso, pero dijo que lo tenía que bañar, masajear y casi lo cocina y después le dio un masaje, después él se fue para las galletas y se fue yendo a la casa y la última es que se fue a visitar a un oso.*

Como se observa en el ejemplo el estudiante no referencia quién desarrolla las acciones y presenta un estado final apresurado sin mostrar el giro importante de la historia que es el momento en que el zorro se convierte en víctima del cerdo. Al respecto Morrow (1991, p. 62) expone que suele ocurrir que las tramas de los cuentos que crean niños pequeños no son bien desarrolladas, ya que sus cuentos con frecuencia incluyen la presentación de un problema y su inmediata solución, sin desarrollo de una trama en el medio del cuento.

Contrario a lo que se observó en el pre-test, el estudiante en su segunda re-narración logró mostrar de manera compleja y clara las transformaciones vividas por cada personaje de la historia, donde mostró una trama y aspectos importantes para la comprensión de la historia. En este sentido Garrido (1993, p. 43) propone que la orientación de cada narración implica selección y transformación del material de la historia y también jerarquización de los diferentes hechos, aspecto que este estudiante priorizó en su narración.

Como conclusión se puede decir que el estudiante 4 en el desempeño final de la prueba pasó de un 22.22% al 100%, alcanzando una mejoría del 77.78%. Estos resultados se relacionan con aspectos trabajados en la secuencia didáctica, en la cual se brindaron a los estudiantes, recursos y estrategias necesarios para interactuar y comprender mejor los textos narrativos. Este hecho llevó a retomar, entre otros los aportes de Camps (2003, p. 9), ya que para ella enseñar consiste en ayudar a los educandos a progresar en sus capacidades de comprensión y producción, permitiéndoles el acceso a los textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan. Es por ello que se utilizó la estrategia de la re-narración como una estrategia para desarrollar y al mismo tiempo evaluar la comprensión, ya que ésta permite valorar dicho proceso con un componente de flexibilidad y creatividad.

Figura 5: Estudiante 5, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo a la figura No.5, se puede observar que la intervención fue beneficiosa para este estudiante, en cuanto a la comprensión de los tres planos, tal como se explica a continuación:

En el plano de la narración la mejoría fue de un 100% ya que en el pre-test este estudiante no alcanzó ni siquiera un porcentaje mínimo, en cuanto al plano del relato la mejoría fue significativa, pues el estudiante logró pasar de un 33.33% en el pre-test a un 100% en el post-test. En el plano de la historia la transformación fue de 88.22%, ya que su porcentaje inicial fue de 22.22% y su porcentaje después de la intervención fue de 100%.

Después de la intervención con la secuencia didáctica, el estudiante 5 en su desempeño final pasó del 22,22% en el pre-test al 100,00% en el pos-test; el porcentaje más alto se evidencia en el plano de la narración donde el estudiante pasó del 0,00% en el pre-test al 100,00% en el post-test, en los otros dos planos la mejoría fue de un 66,67%, ya que tanto en el plano del relato como en el plano de la historia el estudiante en el pre-test alcanzó el 33.33% mientras que en el post-test logró el 100%.

El mayor logro de este estudiante se centró en el plano de la narración ya que se evidenció una mejoría del 100%. Es importante destacar que en la re-narración inicial el estudiante hizo uso de su creatividad para dar respuesta a la tarea propuesta en la consigna. Hecho que fue valioso pero que en este caso, no era lo que se esperaba, pues lo que se pretendía era que el niño lograra recuperar de manera relevante los recursos retóricos utilizados por el narrador de la historia. Sin embargo, es evidente, como después de la intervención didáctica el estudiante demostró haber desarrollado estrategias que le permitieron integrar mejor la información, tal como se evidenció en el pos-test. Para Todorov (1967, citado por Garrido, 1993, p. 52) las tres relaciones básicas que se deben tener presente para estructurar un texto narrativo son desear, comunicar y participar, aspectos que se estimularon en la ejecución de la secuencia didáctica.

Es necesario hacer alusión a la manera como esta investigación realizada con los estudiantes de grado primero del colegio Saint Andrews, contrasta con el tradicional enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lectura, ya que en este caso la propuesta le apostó a una estrategia innovadora y poco utilizada en las aulas de clase para el mejoramiento de las habilidades y procesos comunicativos de los niños, haciendo uso de diferentes recursos como las imágenes y el texto impreso dispuesto para cada niño con el objetivo de que ellos pudieran manipularlo e interactuar con el de manera individual, promoviendo permanentemente el diálogo, la intersubjetividad y en este contexto, la negociación de significados.

Lo anterior contrasta con lo planteado por Solé (1992, p. 22) quien expresa que “asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, así como poder generar hipótesis acerca del conocimiento que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, es decir comprender lo leído”. Considerar la lectura desde

esta perspectiva implica transcender la concepción de la misma como conjunto de habilidades y considerarla como un proceso interactivo, en la que se promueve que los lectores establezcan relaciones entre sus conocimientos previos y los planteados por el autor en el texto, o como un proceso transaccional (Dubois, 1987).

De este modo Rosembat (1978, citado por Dubois, 1989, p. 17) plantea que “el lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto adquiere significación. En el proceso de transacción lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpretación recíproca surge el sentido de la lectura”. Es por ello que en la re-narración lo importante no es que el niño, narre la historia tal cual esta en el texto, si no, mas bien que la apropie para sí y adquiera un significado que pueda recordar de manera fácil, o lo que es lo mismo que interprete el sentido de la historia y cuente eso que entendió a otro compañero.

Es así como en la primera sesión de la secuencia didáctica se referenció a los niños el texto a trabajar “el día de campo de don chanco” y se trabajó una primera imagen, que fue la foto de Keiko Kasza (autora de los textos trabajados) con el objetivo de realizar un acercamiento de los niños al contexto de la historia.

En los siguientes encuentros se pretendió que los estudiantes logaran reconstruir paso a paso la historia a través de diferentes estrategias como la visualización de imágenes, ordenar secuencias acerca de la historia y después narrar de manera oral lo realizado, reconstruir de manera oral la descripción de los personajes desde sus aspectos físico y psicológico, entre otros. Todo esto apoyado en los planteamientos de Camps (2003, p. 79) quien afirma que “las imágenes no solo ayudan a crear ambiente, sino que su observación ayuda a describir y a construir con mayor riqueza y precisión la significatividad de la historia, especialmente cuando se trabaja con niños que aún no han adquirido el código lingüístico”.

Así mismo la secuencia didáctica estuvo mediada todo el tiempo por consignas y preguntas orientadoras sobre lo que se pretendía trabajar en cada sesión, estas interrogaciones se realizaron de manera oral, dado que “la interrogación de los textos también toma sentido concreto a través de propuestas de discusiones orales, ya que la necesidad de argumentar y el contraste con la opinión de los demás hace razonar sobre la lectura y elaborar con más profundidad la interpretación propia” (Camps, 2003, p. 80).

En este mismo sentido es importante citar el planteamiento de Solé (1992), quien considera que uno de los aspectos fundamentales para la comprensión de textos es que el lector de antemano tenga claro el propósito de la lectura, ya que esto determina la contextualización de todo tipo de trabajo escolar. Por ello los niños deben saber para que se lee, que función debe cumplir y finalmente que se quiere conseguir con dicha lectura. Para el caso de esta investigación los niños tuvieron como referencia la consigna orientada a volver a contar la historia a un compañero que no la conocía.

De esta manera Morrow (1991) plantea que las mediaciones proporcionadas por los adultos conducen a los niños a la interacción, lo que es relevante en la medida que ellos la asocian con sus experiencias de lectura y generan nuevo conocimiento. También es importante mencionar que para esta autora la reconstrucción de relatos implica la reflexión sobre los diversos acontecimientos del cuento, generando una representación individual de la historia. Aspectos trabajados de manera importante en el desarrollo de la secuencia didáctica y que se evidenciaron en los resultados positivos de este estudiante.

Continuando con el análisis de los resultados, en cuanto al plano del relato se observa como el estudiante en el pre-test no incorpora el estado inicial de la historia propuesta por el narrador – Un día un hambriento zorro se preparaba para cazar su cena, mientras se limaba las garras lo

sorprendió un golpe en la puerta. En cambio el estudiante hace el siguiente inicio de la historia - *El cerdito iba paseando y encontró una casa que él no sabía, pensó que era de un conejo*. Con respecto a este hecho se puede decir que el estudiante pasó por alto las palabras iniciales del narrador que le dan apertura al texto orientando su relato al momento en que los personajes empiezan a interactuar y a transformarse. En cambio en el post-test se evidencia una correcta apertura al texto utilizando los mismos recursos retóricos usados por el narrador de la historia – *Un día abuelo sapo y sapito*.

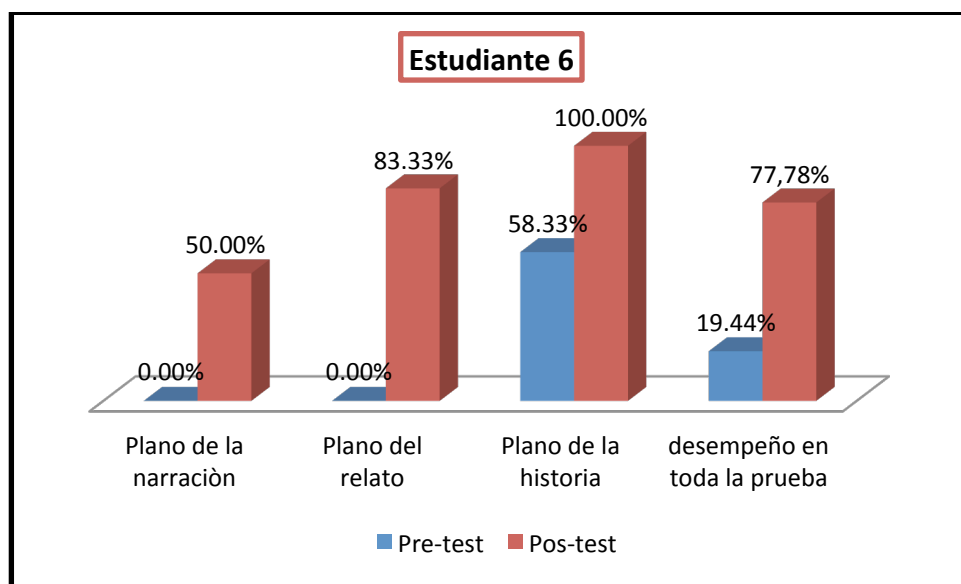
A partir de este inicio de su relato se observa que el estudiante desarrolla de manera adecuada y coherente su discurso, mencionando todos los aspectos relevantes de los personajes, logrando también un positivo desempeño en cuanto al indicador referido a las transformaciones de éstos y sus giros dentro de la historia. De la misma manera es evidente como este sujeto brinda al compañero a quien iba dirigida la narración, un adecuado estado final, ofreciéndole una narración estructurada y llena de significado. En este sentido Cortés y Bautista (1998, p.33) afirman que “un relato bien formado es aquél en el cual los personajes, los objetos, los espacios, poseen una identidad continua a través del tiempo o donde se muestran con claridad los cambios de identidad”.

En relación con el plano de la historia en el pre-test es evidente la dificultad del estudiante en cuanto al indicador relacionado con el orden de los acontecimientos, ya que en su re-narración del texto “mi día de suerte” no narró de manera lógica y secuencial los aspectos relevantes del texto. Sucediendo algo similar al estudiante No 4 donde no se referenciaba cual personaje desarrollaba las acciones y presentando un estado final apresurado sin mostrar el giro importante de la historia que es el momento en que el zorro se convierte en víctima del cerdo. Contrario a lo sucedido en el post-test, porque en su segunda re-narración el estudiante logró incorporar en su

relato todos los aspectos importantes por lo que puede considerarse que logró reconstruir su texto de manera adecuada.

En conclusión se puede decir que este estudiante en su desempeño final alcanzó un óptimo rendimiento logrando el 100% en todos los indicadores, evidenciando de esta manera que el objetivo de la intervención didáctica se logró plenamente. Al igual que se pudo verificar que la re-narración como estrategia orientada por un adulto condujo al niño a la reconstrucción del significado del cuento dentro del proceso interactivo. En este sentido se puede decir que la interacción durante la re-narración de cuentos es interpsicológica ya que adultos y niños reconstruyen juntos el significado, e intrapsicológica, ya que el niño adquiere la capacidad de realizar independientemente la tarea de re-narración (Morrow, 1.991, p.47).

Figura 6: Estudiante 6, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo al gráfico, se observa que la intervención didáctica para el estudiante 6 fue beneficiosa en los tres planos. En el plano de la narración la mejoría fue de un 50% después del

desarrollo de la secuencia, ya que el estudiante logró incrementar su porcentaje inicial pasando del 0,00 % en el pre-test al 50% en el post-test. En el plano del relato el aumento fue del 83.33%, pasando de 0% en el pre-test, al 83.33% en el post-test y en el plano de la historia el avance fue de un 42.33% dado que el estudiante logró pasar de un 58.33% en el pre-test a un 100% en el post-test.

En el primer plano el estudiante inició con un desempeño del 0.00% debido a que no respondió a el indicador que evaluaba el uso de recursos retóricos en su re-narración, pero se puede observar que en el post-test alcanzó un 50,00% ya que utilizó recursos como: “salieron a caminar por el bosque”, “se fue lentamente”, “vio unas bayas silvestres”, entre otros.

Este cambio significativo entre pre-test y pos-test se debe posiblemente a que el estudiante no había trabajado anteriormente estrategias de comprensión lectora como las propuestas en la secuencia didáctica implementada, evidenciándose transformaciones en la perspectiva de enseñanza del lenguaje, el cual tradicionalmente se trabaja más como objeto de estudio, despojado muchas veces de sus usos sociales reales, con poca intención comunicativa, diferente a la perspectiva asumida en la propuesta didáctica elaborada, la cual siempre estuvo sustentada en la idea de usar el lenguaje pensando en comunicarle ideas significativas a otro. Esta afirmación se sustenta en la idea de Hymes (1972) quien plantea que el uso del lenguaje debe estar orientado hacia actos de comunicación particulares, concretos y socialmente situados. De este modo el autor introduce una visión más social del lenguaje en la que los aspectos socio – culturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

Se hace necesario entonces que estas estrategias donde la competencia comunicativa integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, no solo involucren a los niños sino

que también se extienda a sus padres ya que la formación de los niños como lectores no debe proporcionarse solo en el ámbito escolar.

Continuando con el análisis, este estudiante en su primera narración no tuvo en cuenta la información relevante del texto, la secuencia y los personajes involucrados en la historia, por lo que su primer relato fue desordenado y poco coherente. Pero en su segundo relato se evidenció que tuvo en cuenta al compañero para quien realizó la re-narración, porque propuso una narración detallada, utilizando al máximo las expresiones generadas por el narrador original de la historia, lo que lleva a concluir que los espacios generados desde la secuencia didáctica, donde se enfatizó en la construcción de significado, el reconocimiento de los actos comunicativos y los usos sociales del lenguaje, tuvieron un impacto positivo en la tarea de volver a contar una historia para otra persona que no la conocía.

También es importante indicar la mejoría que tuvo este estudiante en el plano del relato, pasando del 0.00% en el pre-test al 83.33% en el pos-test, ya que en la re-narración inicial no tuvo en cuenta ningún estado para relatar su historia; es más empezó su relato haciendo alusión a una situación que nunca se presentó en la historia: “el zorro estaba sentado al lado de la chimenea” y finalizó su historia sin tener en cuenta los diferentes estados de transformación que se presentaron, llevándolo a terminar su relato mucho antes de lo establecido en la historia propuesta por Keiko Kasza.

En cambio en el post-test logró hacer la diferenciación clara de los tres estados, alcanzando una narración lógica, idea que afirma Todorov (1971, p. 75) ya que “en una narración, la sucesión de las acciones no es arbitraria, sino que obedece a una cierta lógica.” en este sentido el estudiante establece para su discurso un orden adecuado para los diferentes sucesos de la

historia, logrando además ofrecerle al compañero que escucha los diferentes aspectos narrativos, que la hacen comprensible y significativa.

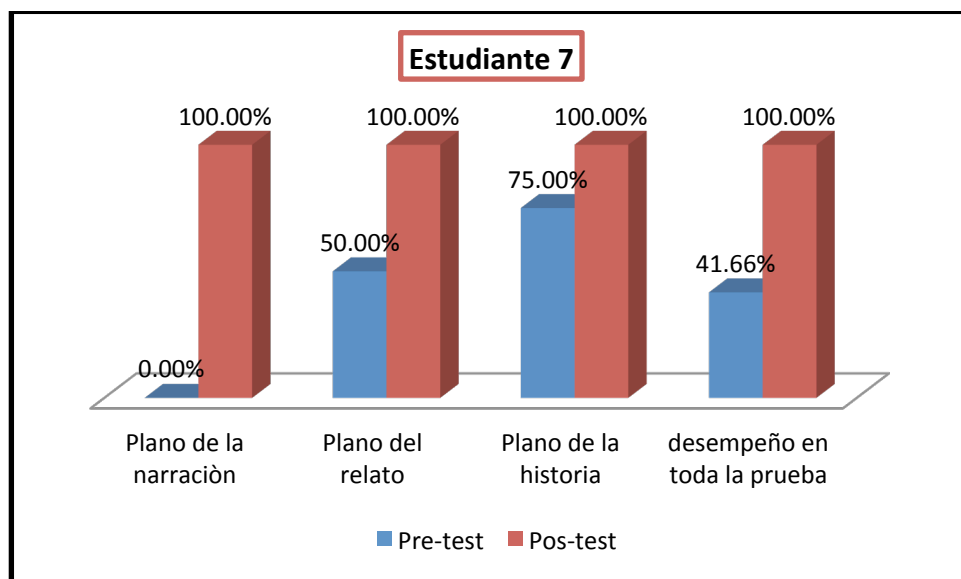
Finalmente en el plano de la historia este estudiante pasó de un 58.33% a un 100%, siendo evidente como en el pre-test el estudiante no da cuenta de las transformaciones vividas por los personajes desarrollando una narración corta como se muestra a continuación: *que el zorro quería alzar al marranito, y el marranito le dijo mejor báñame y después el marranito le dijo - que me haga masajes y se quedó dormido y el marranito se fue*. En esta narración también se puede observar que el estudiante le da fin a la historia de una manera arbitraria, no teniendo como punto de referencia el estado inicial propuesto por el narrador de la historia.

En oposición a la primera re-narración el estudiante 6 en su post-test logró construir un discurso complejo capturando los principales aspectos de cada personaje y proporcionándole al compañero que lo escuchaba todos los elementos necesarios que le permitieran comprender la narración. Ferrero y Siro (2008, p.21) exponen “que es en el plano de la historia donde los personajes interactúan entre sí, transitando en un tiempo y un espacio para que las transformaciones se desarrollen”, siendo precisamente estos aspectos los que el estudiante logró apropiarse satisfactoriamente, obteniendo en su evaluación un alto nivel.

Como conclusión se puede observar que en el desempeño final de la prueba este estudiante tuvo un incremento del 58.34% ya que en el pre test mostró un desempeño del 19.44% y en el post-test logró alcanzar el 77.78%. Estos valores son resultado de la intervención didáctica y de las actividades propuestas para configurar el universo simbólico y cultural de cada estudiante, claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales.

En este sentido los estudiantes pusieron en juego la función de significación y, comunicación del lenguaje, como lo afirma Páez (2001, p. 47) “Leer no es aprender significados, sino sentidos”. Esta afirmación es importante en la medida que los estudiantes involucren en el acto de lectura sus vivencias y las pongan en interacción con las ideas del texto para que de allí surja una autentica comprensión.

Figura 7. Estudiante 7, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo al gráfico, se observa que la intervención didáctica para el estudiante 7 fue beneficiosa en los tres planos. En el plano de la narración la mejoría fue de un 100% después del desarrollo de la secuencia, ya que el niño logró incrementar su porcentaje inicial pasando del 0,00 % en el pre-test al 100% en el post-test. En el plano del relato el aumento fue del 50%, pasando de 50% en el pre-test, al 100% en el post-test y en el plano de la historia el avance fue de un 25% dado que el estudiante logró pasar de un 75% en el pre-test a un 100% en el post-test.

Al realizar el diagnóstico antes de la implementación la secuencia didáctica se evidenció que los estudiante tenían pocos conocimientos acerca de los aspectos que tuvieran que ver con el narrador y las diferentes voces de los personajes; por ello desde el principio de la intervención se fue orientando a los estudiantes para que paso a paso fueran identificando la polifonía que se puede presentar en un texto, siendo necesario aclarar que estos aspectos no fueron trabajados de manera teórica, sino que se fue incursionando a los estudiantes en estos aspectos mediante el desarrollo de actividades planeadas para que ellos pudieran comprender que no es la misma persona quien escribe, cuenta y actúa dentro de un relato.

Para Ferrero y Siro (2008, p. 21) “la modalización de la voz narrativa involucra varias dimensiones interrelacionadas: la puesta en palabras de la historia que se comunica, los efectos de persuasión del relato y la forma en que se articula el discurso del narrador con el discurso que los personajes sostienen entre sí”, por ello este plano fue el que mayor dificultad ocupó en el pre-test, ya que para los estudiantes no fue fácil usar los mismos recursos retóricos del narrador de la historia, a diferencia del post-test en el que la mayoría de los niños trataron de persuadir o de dar a conocer sentimientos o estados por medio de cambios en la voz y trataron de hilar un relato en donde hablaran los personajes diferenciando la voz del narrador.

En cuanto al plano del relato este estudiante pasó del 50,00% al 100,00% demostrando en el pre-test que puso en juego sus conocimientos previos sobre la secuenciación de una historia, pero omitiendo estados importantes dentro de la misma. En la re-narración inicial este estudiante incorpora el estado inicial de la historia de manera parcial ya que aunque expresó que el zorro estaba trabajando y el cerdo tocó a la puerta no utilizó las mismas palabras del narrador de la historia “mi día de suerte” (*Un día, un hambriento zorro se preparaba para cazar su cena. Mientras se limaba las garras lo sorprendió un golpe en la puerta*). Lo mismo sucedió con

respecto al estado final de la historia ya que este estudiante realizó una interpretación personal sobre las imágenes del texto y no utilizó los recursos retóricos del narrador como por ejemplo *-el cerdito fue a la casa corriendo y después dijo -ahora ¿a quién voy a visitar? y se fue para la casa de un de un oso*. También es importante resaltar que en la oración final este estudiante agrega a su discurso algo que el narrador no dice pero que aparece al final del texto (una imagen de toda la página), lo que puede explicar que para los niños sea importante y la mencionen dentro de su narración.

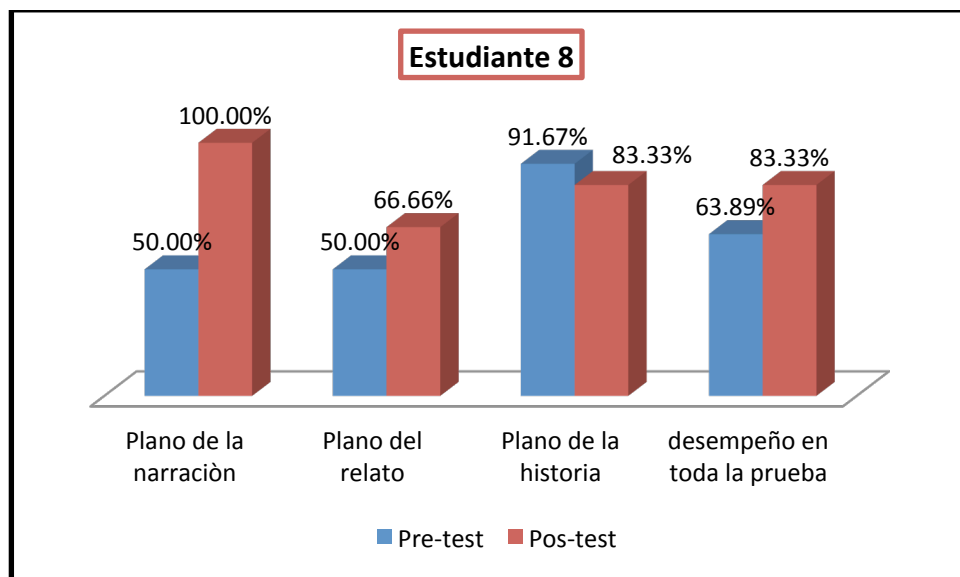
A diferencia de lo anterior, este estudiante en su re-narración final consiguió rememorar cada uno de esos estados y comunicarlos a su compañero, obteniendo en su evaluación un nivel alto en todos los indicadores relacionados con este plano; este aspecto es fundamental ya que Adam (1984, citado por Camps, 2003) afirma que un relato comporta sistemáticamente una situación inicial, una complicación o fuerza transformadora y una nueva situación de equilibrio diferente a la situación inicial, aspectos trabajados con fuerza dentro de la intervención didáctica.

Para finalizar el análisis en el plano de la historia, este estudiante paso de un 75,00% al 100,00%, encontrándose las diferencias más significativas en la transformación de los personajes, ya que en la primera historia no identificó que el personaje “víctima” (cerdito) pasó a ser victimario del zorro. Sin embargo en la segunda historia logró identificar el propósito inicial del personaje principal (enseñarle al nieto como protegerse de enemigos hambrientos), y los cambios que se dieron en su nieto; de esta manera el estudiante articuló e interpretó los diferentes secretos que el abuelo sapo le brindó a su nieto, mostrando de manera satisfactoria en su discurso que comprendió la transformación de este personaje. Al respecto Todorov (1971, p. 32) plantea que el sentido no existe antes de ser articulado y percibido, nace en este momento mismo y no se reduce a la información que suministra el texto.

Es por ello, que la intervención para este estudiante fue muy beneficiosa, ya que mejoró en un 58,34% en el total de la prueba, pasando de un 41.66% en el pre-test a un 100% en el post-test. Este aspecto se puede relacionar con el hecho de que durante la intervención didáctica se plantearon diferentes modalidades de lectura , por ejemplo individual y compartida con docente o con compañeros, generando espacios permanentes de discusión y negociación de significados, poniendo en juego las diferentes intersubjetividades a la hora de interpretar un texto. En este sentido, la lectura compartida tenía como fin contribuir a la comprensión del texto permitiendo la accesibilidad a su significado y aumentando las capacidades interpretativas de los alumnos (Camps, 2003).

Para concluir se puede decir que el estudiante encontró a través de las actividades propuestas en la secuencia didáctica una experiencia emocional gratificante asociada a la acción de aprender. De este modo Solé (1992, p.39) afirma que estas emociones vividas por los alumnos son a la vez causa y efecto de la motivación intrínseca, añadiendo el hecho que cuando se aprende significativamente se produce la memorización comprensiva, por el proceso de integración de la nueva información y los pre saberes, razón por la cual, muy posiblemente, el estudiante en su segunda re- narración obtuvo altos niveles en su evaluación ya que logró narrar el texto casi idéntico al texto inicial propuesto por el autor, utilizando la memoria comprensiva y no una memoria mecánica.

Figura 8: Estudiante 8, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo al gráfico, se observa que la intervención didáctica para el estudiante 8 fue beneficiosa en dos de los tres planos. En el plano de la narración este estudiante pasó del 50% en el pre-test al 100% en el post-test, en el plano del relato mejoró en un 16.66% puesto que en el pre-test alcanzó un porcentaje de 50% y en el post-test alcanzó el 66.66% y en el plano de la historia alcanzó en el pre-test un 91.67% y el post-test solo alcanzó el 83.33%.

En el primer proceso concerniente al uso de recursos retóricos, en el pre-test el estudiante obtuvo un rendimiento del 50%, pero en el pos-test obtuvo un rendimiento superior ya que logró recuperar casi todos los recursos propuestos en el texto, como por ejemplo: -un día abuelo sapo y sapito, -dijo abuelo, -en ese preciso momento apareció una culebra, -Sapito dio un alarido, -Sapito saltó de los arbustos, -le dijo, entre otros.

En el plano del relato mejoró en un 16.66% debido a que en el pre test recordó de manera parcial los tres estados que estructuran la historia, pero en el pos test describió estos estados de manera detallada, lo que podría explicarse por el trabajo desarrollado en este aspecto en la

secuencia didáctica y porque en su segunda narración comprendió que la debía hacer para otro compañero, esforzándose al máximo para que éste la entendiera; esta idea es reafirmada por Páez (2001, p. 28) ya que éste expresa que “Introducir un tema es introducir al otro en el tema. Es un gesto de cordialidad que abre la puerta y ubica al otro en el espacio propio. La introducción debe motivar y ubicar al lector para que él decida si el texto le interesa o no”.

La anterior idea también es sustentada por Jolibert (1992) quien plantea “que se vive una situación exigente de lectura cuando se lee para comunicar a los otros” de allí la importancia de contextualizar siempre los procesos de comunicación, por lo que la consigna final en la secuencia didáctica consistió en decirle a los niños que debían contar la historia que se había trabajado, para un compañero de otro salón, tal cual como le fue leída a él.

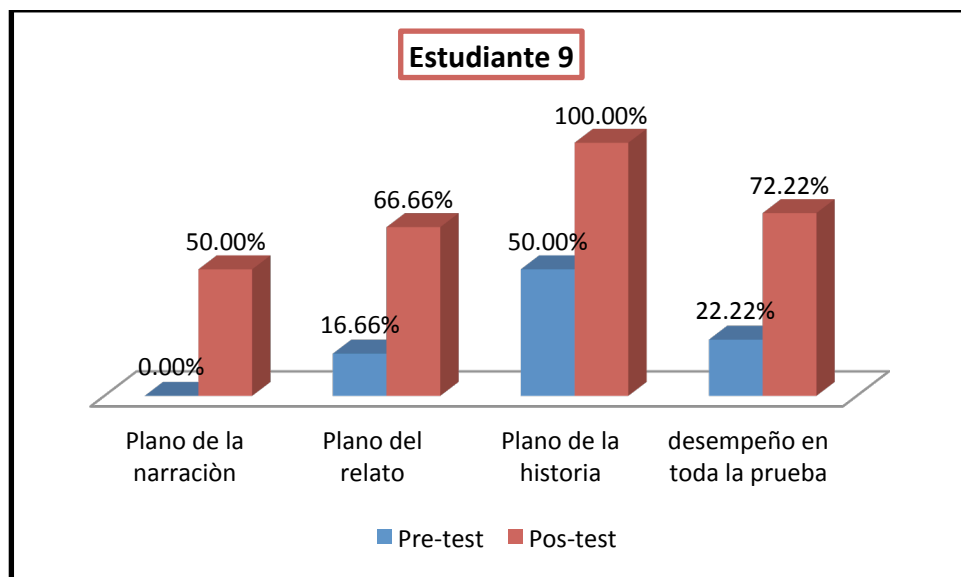
En el plano de la historia este estudiante en el pre-test, con respecto al indicador que relaciona las transformaciones de los personajes, no realiza una re-narración clara donde explique el giro que presentan los personajes dentro de la historia, como en el caso del zorro que pasa de ser el astuto, a ser la víctima del cerdo que se aprovecha de las circunstancias para sacar beneficios personales de él. A diferencia de lo anterior en el post-test este estudiante logró reconocer todas las transformaciones que llevaron a cabo los personajes del texto “los secretos de abuelo sapo”. Lo que en palabras de Ferrero y Siro (2008), sería “esos hechos que le ocurren a ciertos personajes en un mundo creado para tal fin que se imbrican configurando una trama, una sucesión de transformaciones que puede afectar a los sujetos de la historia”, aspectos que el estudiante expresa y manifiesta en el discurso de su segunda re-narración.

A pesar del logro mencionado es importante aclarar que el rendimiento de este estudiante en el post-test no fue tan satisfactorio ya que olvidó recuperar la historia en el orden propuesto por el autor del texto, lo que afecta la comprensión del texto por parte del lector. En este caso Páez

(2001, p. 28) afirma que “Quien empieza de improviso con lo que quiere decir, sin preocuparse por introducir el tema deja al interlocutor ignorante de las situaciones, los personajes, entre otros factores importantes para la comunicación y la comprensión”.

En el total de la prueba el estudiante 8 mejoró en un 19.45% después de la intervención didáctica ya que en el pre-test alcanzó un porcentaje de 63.88% y en el post-test alcanzó un porcentaje del 83.33%. Se puede observar que en la evaluación realizada a este estudiante los porcentajes no son muy distantes entre su pre-test y post-test. Posiblemente este estudiante ha tenido un acercamiento a textos narrativos en otro contexto, lo que conllevó a que utilizara sus conocimientos previos sobre este tipo de textos, en la re-narración hecha antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, aunque, como ya se mencionó, se lograron avances en algunos de los planos evaluados y posteriormente trabajados. Solé (1992, p. 50) expresa que “cuando se trata de la enseñanza, es importante tener en cuenta que a pesar de que los niños poseen, numerosos y pertinentes conocimientos acerca de la lectura y la escritura, el tipo de instrucción que reciban influirá en el tipo de habilidades que irán adquiriendo”. Se puede decir entonces que las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica pudieron potenciar sus conocimientos previos y fortalecer sus procesos de comprensión lectora.

Figura 9: Estudiante 9, Todos los Planos y Desempeño Final.



Se puede empezar este análisis afirmando que en todos los planos el estudiante número nueve mejoró en un 50,00%, al igual que en el consolidado general o final, dando como resultado un avance importante en el proceso de comprensión de lectura.

Las diferencias significativas entre pre-test y post-test, pueden deberse a que los estudiantes recuerdan mejor la lectura de determinados textos si esta lectura se incluye en el recuerdo global de una actividad larga y con sentido propio (Camps, 2003). Por ello para este trabajo de investigación se propuso una secuencia didáctica que tuvo una duración de diez sesiones y se trabajó a lo largo de la misma la comprensión de un texto a profundidad, “el día de campo de Don chanco”, en la cual se tuvieron en cuenta diferentes aspectos tales como: ¿Quién cuenta la historia?, ¿Cuáles son los diferentes momentos que se dan a lo largo del relato? ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde ocurre la historia? ¿Cómo son los personajes? ¿Qué características tienen física y psicológicamente los actores de la historia?, entre otros, que hacen parte de los tres

planos propuestos por Cortes y bautista (1998), pues estos autores consideran que para comprender un texto narrativo debe ser entendido en sus diferentes componentes.

Al observar los diferentes planos se hace indispensable mencionar el desempeño que este estudiante tuvo en cada uno; en el primero el ítem utilizado para evaluarlo fue el uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador, en este caso este sujeto en el pre-test no logró recordar o utilizar ninguno de los recursos propuestos por el narrador de la historia, a diferencia de la re-narración final donde se observó que utilizó varios recursos. Al respecto Ferreiro y Siro (2008, p. 32) proponen que “algunas veces, los alumnos, por medio de la figura de su narrador, sintetizan los hechos a través de sumarios y, otras veces, los expanden haciéndolos durar” y ésta precisamente fue la diferencia más marcada entre pre-test y pos-test a la hora de contar la historia, ya que en la primera narración el relato de este estudiante fue escueto y resumido, y en la segunda re-narración gracias a las actividades desarrolladas en la intervención didáctica, este sujeto logró construir una narración detallada y coherente.

Continuando con el análisis se puede destacar del plano del relato que este estudiante en el pre-test recuperó de manera parcial el inicio de la historia pero olvido mencionar las fuerzas de transformación y el final, aspectos importantes para darle estructura al relato, lo que indica que olvidó que no estaba contando una historia para sí mismo, sino para otro compañero. En este sentido en los Lineamientos curriculares para el área de lengua castellana (1998, p. 50) se plantea que los actos de escuchar y hablar es necesario comprenderlos de manera similar por su complejidad. Es decir en función de la significación y la producción del sentido; escuchar está vinculado con el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto desde el cual se habla; además está asociado a diversos procesos cognitivos ya que a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar

implica ir tejiendo el significado de manera inmediata. A su vez, hablar exige al hablante reconocer quién es el interlocutor para seleccionar una adecuada forma de expresión y poderle proporcionar todas las herramientas necesarias para que logre comprender las intenciones comunicativas.

Lo importante es que, después de la intervención logró recuperar de manera satisfactoria el estado inicial y las fuerzas de transformación, aunque olvido recontar con detalle como finalizó el cuento, por ello su puntuación en este aspecto fue básica.

En lo referido al plano de la historia, particularmente en relación con la transformación de los personajes, en el pre-test este estudiante no mencionó la transformación que tuvo el cerdito (pasar de víctima a victimario) por lo que su resultado fue insatisfactorio, pero en el post-test logró recuperar de manera total la transformación que tuvieron todos los personajes en la historia “los secretos de abuelo sapo”.

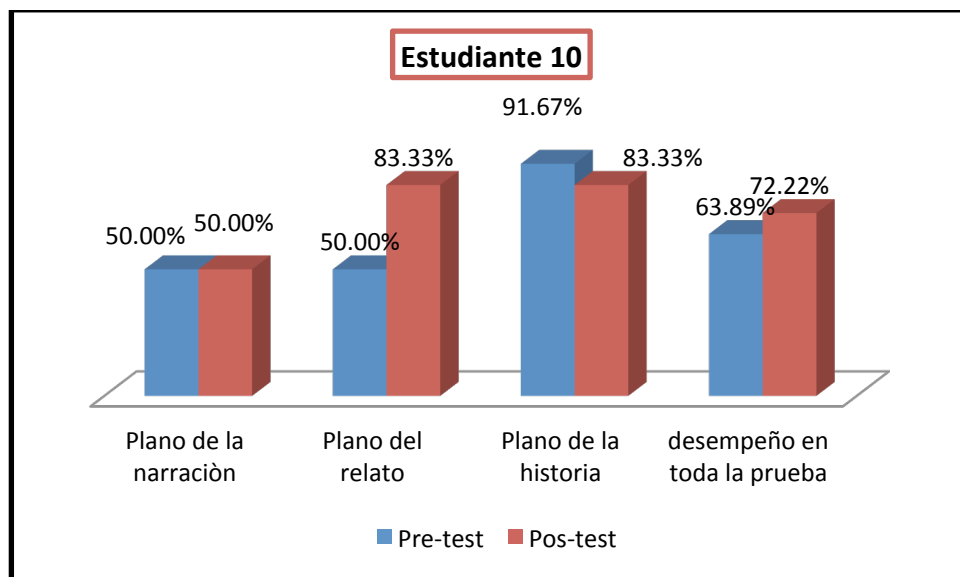
Así mismo en el plano de la historia este estudiante en el pre-test en su discurso no tiene en cuenta el orden de los acontecimientos, ya que se evidencia una re-narración desordenada donde se inicia por el final de la historia y las actuaciones de los personajes no son consecuentes, observándose contradicciones como por ejemplo el hecho que primero diga que la comida estaba deliciosa y que después narre la manera de prepararla. En cambio en el post-test se desarrolla una narración lógica y consecuente a la historia original, aspecto que se trabaja precisamente con la re-narración, pues el uso de esta estrategia exige a los lectores volver a contar la historia como la leyeron o escucharon, conservando el orden de los acontecimientos, lo que implica una exigencia en la organización y jerarquización del discurso.

Por lo expresado anteriormente se puede decir que este estudiante en el post-test después de la intervención didáctica, alcanzó habilidades narrativas que le permitieron construir un discurso coherente e inteligible. En este sentido Cortes y Bautista (1998, p. 30) afirman que “ser competente en narrativa es dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato. Poder conocerlos, describirlos y explorarlos”, y precisamente en la secuencia didáctica se trabajó sobre estos tres aspectos.

Es así como se pueden observar las diferencias presentadas entre pre-test y post-test, ya que en la evaluación final se observa que el estudiante comprende cómo utilizar el lenguaje de manera efectiva para comunicar sus ideas a otro, de acuerdo al propósito comunicativo, como lo propone Camps (2003), decir algo implica un conocimiento sobre ese algo y un conocimiento sobre cómo hablar de ese algo. El lenguaje es el instrumento a través del cual nos representamos lo que aprendemos y a través del cual podemos representarlo para los demás. De esta manera se evidencia como la secuencia didáctica tuvo el impacto que se esperaba desde su elaboración, ya que fue pensada de manera sistemática y secuencial para mejorar los procesos de comprensión lectora de textos narrativos.

Para concluir se hace necesario citar a Solé (1992, p. 14) quien expresa que “el aprendizaje de la lectura y de estrategias adecuadas para comprender los textos requiere de una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición”, que fue precisamente lo que se buscaba con la intervención didáctica que se realizó.

Figura 10: Estudiante 10, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo al gráfico, se observa que la intervención didáctica para el estudiante 10 fue beneficiosa en uno de los tres planos, pues en el primero su desempeño se mantuvo igual y en el tercero disminuyó. Es así como en el plano de la narración el estudiante 10 tanto en el pre-test como en el post-test obtuvo un porcentaje de 50%, en el plano del relato mejoró en un 33.33% puesto que en el pre-test alcanzó un porcentaje de 50% y en el post-test alcanzó el 83.33%, y en el plano de la historia alcanzó en el pre-test un 91.67% y el post-test sólo alcanzó el 83.33%.

Los resultados anteriores hacen necesario aclarar que el estudiante número 10 se caracterizó por ser muy creativo y eficaz a la hora de comunicar las dos historias propuestas, aunque sus narraciones en la evaluación inicial no son fieles al narrador del texto en aspectos que son muy importantes, hace uso de inferencias y las utiliza para darle sentido a su discurso. Por ejemplo al inicio de su pre-test habla acerca de que el zorro estaba pensando en su desayuno, hecho que en ningún momento el narrador de la historia menciona y que tampoco se puede inferir por medio de la imagen sino hasta más adelante cuando aparece en la historia el cerdito tocando a su puerta.

En la re-narración del texto “Los secretos de abuelo sapo”, usado en el post-test, ocurre algo similar pues el estudiante no retoma los recursos retóricos del narrador pero con sus propias palabras da a entender el inicio de la historia, por ejemplo: -“había una vez dos sapos, esos dos sapos se llamaban Sapito y Abuelo, entonces un día salieron al bosque”. En este aspecto se observa como el estudiante asume una postura comunicativa ya que logra expresar a su compañero de manera clara las intenciones del texto. Esta idea es sustentada por Ochs (2000, p. 248) quien afirma que “en lugar de comenzar abruptamente a contar una historia, el narrador hace una transición hacia ella” hecho que queda confirmado con la re-narración de este estudiante.

Analizando propiamente el desempeño en los planos, en el de la narración, tanto para el pre-test como para el post-test, el estudiante hizo uso de un lenguaje propio de su edad para darle una adecuada estructura a su discurso, apoyándose de manera constante en las imágenes que rememoraba para re-narrar. Es necesario reconocer que aunque el estudiante no logró un desempeño superior en este plano, con respecto al pre-test, ya que inicio en un 50% y después de la intervención también obtuvo 50%, es muy valioso resaltar que logró encontrar pistas que lo condujeron a procesos de razonamiento que le permitieron ir más allá de lo que está consignado de manera explícita en éste, lo que fue evidente en este estudiante al incluir en su re-narración información que no estaba explícita en el texto y que él pudo inferir. Al respecto Orozco (2003, p. 108, 109) plantea que “inferir lleva a los futuros lectores a comprender el sentido de los datos no mencionados explícitamente y a encontrar relaciones entre los diferentes enunciados del texto, en consecuencia, a ser capaces de proponer hipótesis sobre los significados y sentidos que oculta el contenido literal”.

En el plano del relato la mejoría fue de 33.33%, ya que en el pre-test este sujeto identificó y mencionó de manera parcial los tres estados de la historia, pero para su re-narración final recordó tal cual la estructura del cuento.

En este sentido Ochs (2000, p. 285), afirma que una vez iniciado el relato, este adopta una estructura particular, ya que una trama debe tener un inicio, un medio y un final, pero esta progresión no es tan evidente como puede parecer a primera vista; razón por la cual, probablemente este estudiante en el pre-test no tuvo en cuenta esta estructura en su relato, pero en el pos-test si la mencionó claramente.

Con respecto al plano de la historia en el pre-test el estudiante da cuenta del tiempo del relato, del orden de los acontecimientos y de los personajes que participan en la historia, aspectos que igualmente tuvo en cuenta en el post-test, a excepción del orden de los acontecimientos, el cual no logró conservar, dándole a la historia un giro diferente.

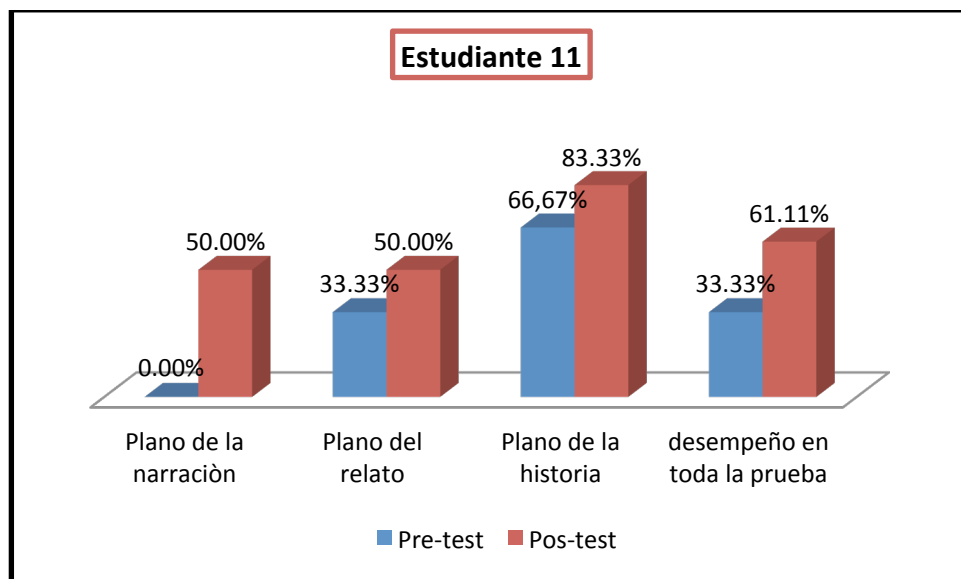
En esta narración también se puede observar que el estudiante agrega palabras diferentes a las propuestas por el narrador de la historia aportándole al texto sus propios conocimientos, aunque cuando utiliza la expresión: el cerdito le dice al zorro que está muy flaquito, le cambia un poco el sentido a esta parte de la historia propuesta por Keiko Kasza, ya que el narrador utiliza la expresión -soy un cerdito pequeño. Es necesario mencionar que este estudiante además realiza una inferencia al referirse a los pensamientos del cerdo cuando sale corriendo de la casa del zorro.

Lo anterior es un logro importante del estudiante en su proceso de comprensión, aspecto que lo lleva a sobresalir ante sus demás compañeros, ya que en ninguna otra re-narración se hizo visible este tipo de inferencias, Al respecto Díaz y de Vega (2003, citados por Sánchez Miguel, 2010, p. 48) plantean lo siguiente “El lector puede añadir a lo leído en el texto algunas nuevas

ideas aportadas desde sus conocimientos previos, es lo que se denomina inferencias”. En el consolidado final este estudiante logró una mejoría del 8.33% ya que en el pre-test obtuvo un porcentaje total del 63.89% y en el pos-test alcanzó el 72.22%. Se puede observar que en la evaluación realizada a este estudiante en relación a su pre test y post test los porcentajes no son muy distantes. Caso que se presentó también con el estudiante No 8. Posiblemente este estudiante ha tenido un acercamiento a textos narrativos en otro contexto, lo que conllevó a que manejara conocimientos previos sobre las narraciones. Sin embargo el trabajo realizado a través de la secuencia didáctica llevó a este estudiante a mejorar su porcentaje inicial y a obtener resultados positivos en cuanto a su re- narración final, especialmente en el plano del relato.

Es por esto que se puede afirmar que Bower y Greenspan (1989, citados por Correa 2003, p. 102) tenían razón cuando aseguraron que “La re-narración tiene efectos positivos en la comprensión de la historia” ya que para volver a contar una historia el niño debe haberse apropiado de ella y para ello debe haberla comprendido.

Figura 11: Estudiante 11, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo al gráfico, se observa que la intervención didáctica para el estudiante 11 fue beneficiosa en los tres planos. En el plano de la narración el estudiante pasó del 0% en el pre test al 50% en el post test, en el plano del relato mejoró en un 16.67% puesto que en el pre test alcanzó un porcentaje de 33.33% y en el post test alcanzó el 50% y en el plano de la historia alcanzó en el pre test un 66.67% y el pos test alcanzó el 83.33%.

Antes de realizar el análisis es importante precisar que el estudiante número 11 es un niño que presenta serias dificultades en su lenguaje oral y escrito, en su aspecto académico se evidencia un bajo rendimiento con respecto a los objetivos propuestos en el área de lenguaje, lo cual le da mucho más valor al trabajo realizado a través de la secuencia didáctica, pues le brindó a este estudiante herramientas importantes para mejorar positivamente su desempeño en el post test.

En el plano de la narración este estudiante en su primer relato no logró capturar ninguno de los recursos retóricos propuestos por el narrador de la historia, a diferencia de su segunda narración, en la cual hizo uso de los siguientes recursos retóricos: “un día abuelo sapo y sapito”, “¿abuelo sapo estaba asustado?”, “ni un poquito”, “ser valiente y astuto”, entre otros, además logró darle a cada personaje su adecuada participación dentro del relato.

Cortés y Bautista (1998, p.163) mencionan la importancia de la articulación del discurso del narrador con el discurso de los personajes, pero este aspecto presenta varias dificultades de formulación. Es evidente que a través de la realización de actividades en la secuencia didáctica que promovieron la diferenciación entre narrador y personajes, este estudiante fue capaz de diferenciar en su relato las voces de los participantes de la historia, aun cuando no alcanzó un nivel alto en su evaluación.

Es importante destacar el proceso positivo que vivió este estudiante en relación al plano de la narración, teniendo en cuenta sus características individuales anteriormente mencionadas, ya que pasar de un 0% en el pre test a un 50% en el post-test implica un avance importante. Es preciso manifestar que cuando un individuo siente la necesidad de ser comprendido se involucra y siente el deseo de ser meticuloso y cauteloso con el uso de las palabras (Páez, 2001, p. 27). Este aspecto es importante ya que el niño logró dar a entender en su discurso algunas de las intenciones de los personajes de la historia a través de la voz del narrador, articulando aspectos importantes del texto y dándole vida a través de sus participantes.

Con respecto al plano del relato se observó una mejoría del 16.67%, debido a que en su pre test contó de manera parcial el estado inicial de la historia y las fuerzas de transformación no fueron claras, además no recuperó el final de la historia, aspecto que es muy importante para la comprensión del texto “Mi día de suerte”, ya que éste tiene un giro inesperado para sus

personajes y situaciones. En el post test se evidenció una situación similar, aunque cabe destacar que logró un nivel superior en el ítem que evalúa las fuerzas de transformación, las cuales logró incluir en su re-narración, más no el final de la historia.

En relación con los aspectos anteriormente mencionados, Muth (1991, p. 28) sostiene que algunas partes del relato son más sobresalientes que otras, por ejemplo: las ambientaciones, el comienzo y los resultados, pero las reacciones complejas y los finales con frecuencia son olvidados. Esta cita sustenta lo ocurrido con este estudiante ya que omitió los finales tanto para el pre-test como para el post-test.

En el plano de la historia este sujeto pasó de un 66.66% a un 83.33% logrando en el pos test hacer una narración estructurada y entendible para su par, aunque en las dos pruebas demostró dificultad para establecer el orden de los acontecimientos, por lo que no logró cumplir con la tarea adicional que plantea Ochs (2000, p. 285) los narradores de historias en la interacción conversacional tienen por lo general una tarea adicional: no solo hacen saber a los demás que contarán una historia, sino que también necesitan relacionar su relato. Ya que deben poner en interacción las secuencias, señalar los conflictos, y seguir un orden temporal, articulando todos estos aspectos alrededor de la historia propuesta, para poder configurar el texto y otorgarle significado.

Referenciando el indicador relacionado con la transformación de los personajes este estudiante en el pre- test no logró expresar a su compañero oyente los giros de los personajes de la historia, dejando de lado el aspecto más importante de la narración “mi día de suerte” que es el hecho de mostrar el cambio de rol vivido por los personajes (el zorro como víctima y el cerdo como aprovechado de la ingenuidad del zorro) aspecto que ya se ha mencionado con anterioridad. Además se evidencia el desarrollo de una narración corta y poco coherente, carente

de sentido para el compañero receptor de la historia. En este sentido Páez (2001, p. 24) plantea que no expresamos nuestros pensamientos ya sean de manera escrita u oral para nosotros mismos, sino para alguien más. Esto no significa una intromisión impertinente del otro, al contrario, puede construirse en una ventaja, porque obliga a la claridad, a elegir con mayor cuidado las palabras, a darle una estructura a nuestro medio de expresión. Si solo se pensara en sí mismo al momento de comunicar quizá se perderían los detalles llegando de un salto a las conclusiones, se negaría la argumentación. En este sentido es importante decir que las obligaciones que impone el otro ayuda a las personas a ser pacientes, a esforzarse más, a hacer justicia a los detalles, a ser más conscientes y coherentes, a ser claros y precisos.

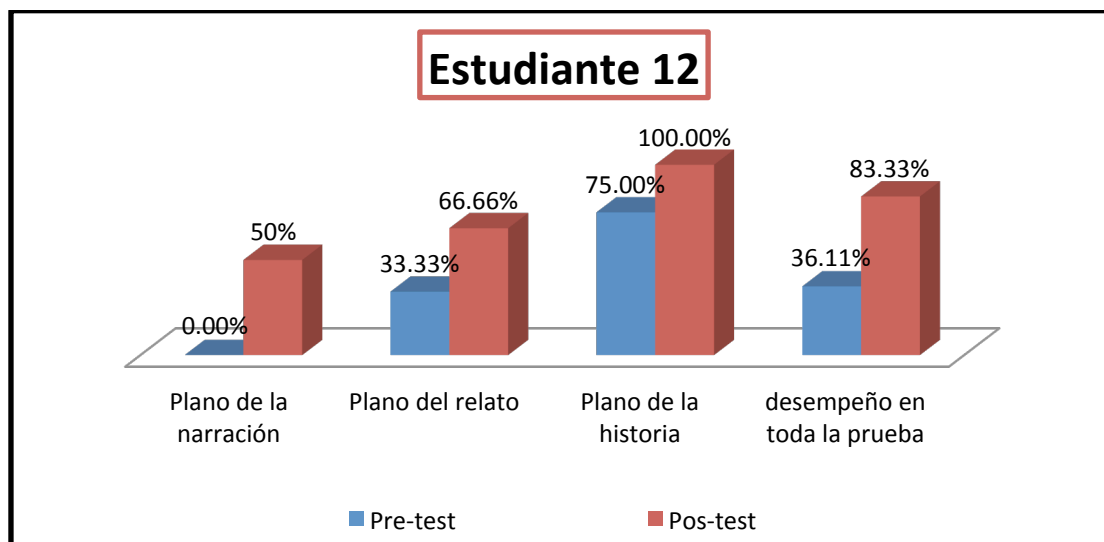
Con relación al ítem que se acaba de mencionar, en el post- test el estudiante alcanzó un alto desempeño, demostrando la efectividad, que muy probablemente tuvieron las actividades propuestas en la intervención didáctica destinadas a que los niños reconocieran en los textos narrativos los cambios más importantes de los diferentes personajes participantes en la historia, además de ubicarse en una situación comunicativa.

En conclusión la mejoría en el desempeño final en la prueba fue del 27.78%, siendo necesario aclarar que en ninguna de las re- narraciones el niño alcanzó un desempeño superior. Esto evidencia que para un estudiante que tiene dificultades a nivel de lenguaje y que aún no ha adquirido el código lingüístico, este tipo de estrategia puede ser beneficiosa debido a las exigencias que se le hacen al lector de organizar muy bien sus ideas para producir de nuevo el texto leído de manera coherente, además de la flexibilidad para la evaluación. En este sentido Dubois (1987, p. 28) propone que “los criterios de evaluación no se pueden establecer, de acuerdo con normas ajenas al acto individual de lectura, ya que no hay un producto final sino un

proceso en el que solo podemos ver el punto de partida del lector y las sucesivas etapas que va cubriendo ese camino interminable que es la lectura”.

De acuerdo a lo anterior la re narración se convirtió en un instrumento de evaluación que no exigía decodificación, pero si procesos de comprensión lectora. La comprensión lectora como lo plantea Solé y Teberosky (2004, p. 481) “conduce a considerar un lector estratégico que comprende los propósitos explicitos e implicitos de la lectura, que activa y hace uso de conocimientos relevantes para interpretar la información presente en el texto”. Proceso que se evidenció al comparar los resultados obtenidos entre pre-test y post-test, al observar en su última narración una interpretación adecuada y pertinente del texto acorde a lo valorado en el instrumento de evaluación.

Figura 12: Estudiante 12, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo al gráfico, se observa que la intervención didáctica para el estudiante 12 fue beneficiosa en los tres planos, ya que logró mejorar en un 50,00% en el plano de la narración,

un 33,33% en el del relato y un 25% en el plano de la historia, ya que su promedio en el pre-test fue del 75,00% y alcanzó en el pos-test el máximo puntaje, el 100,00%.

En el plano de la narración se puede observar que en el pre-test el estudiante no tuvo en cuenta los recursos retóricos utilizados por el narrador. Es evidente que su re- narración posee pocos elementos discursivos que le permitieran hacer un relato de calidad y comprensible. Como afirma Sanchez (2010, p. 102) “un lector capaz de identificar y usar los recursos retóricos que los textos incluyen para iluminar al lector en su proceso de interpretación textual, comprenderá mejor que aquel que no disponga de ese conocimiento”.

Ahora bien, en el post-test este estudiante logró dar cuenta de algunos de los recursos propuestos por el narrador, aunque no con las mismas expresiones como por ejemplo: Un día abuelo sapo salió con sapito a caminar por el bosque, Abuelo sapo le dijo –Puedes alcanzar a la culebra y la tortuga se fue rápidamente. Estos son algunos ejemplos que indican que aunque este estudiante no utilizó las mismas palabras del narrador dan cuenta de la comprensión y de las complejas relaciones que se tejen en el texto.

En lo referido a los indicadores que evalúan el relato se observa que en el pre test el estudiante logró recuperar de manera parcial los dos primeros ítems que se evaluaban (estado inicial y fuerzas de transformación) pero que el final de la historia no lo menciona; por el contrario en la re-narración final cuenta de manera detallada el inicio y las fuerzas de transformación, pero de igual manera olvida el estado final, asunto importante para todo relato, según lo afirma Ochs (2000, p.286) “una trama bien construida no comenzará ni terminará en algún punto fortuito”. Es decir toda historia debe tener un inicio, unas fuerzas de transformación que orienten al lector sobre los diferentes hechos y transformaciones de los personajes y un final donde se culmine es decir cerrar la historia.

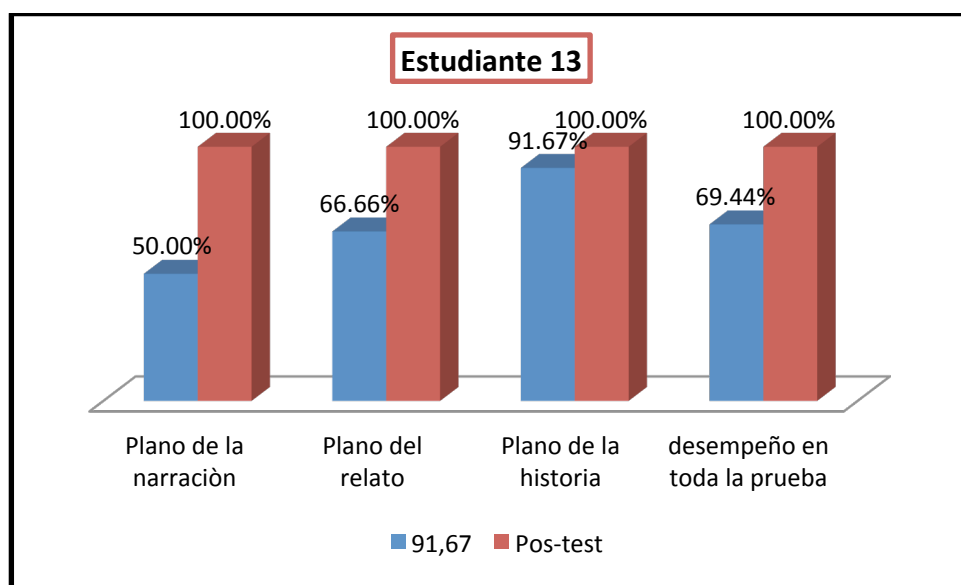
En el plano de la historia alcanzó el máximo puntaje en la evaluación final, lo que no ocurrió en el pre-test, observándose que en la primera re-narración que hizo este sujeto sólo tuvo en cuenta el tiempo y los personajes que intervinieron en la historia; por el contrario en el pos test no solo alcanzó todos los indicadores evaluados en este plano, sino que logró producir una re-narración muy detallada, teniendo en cuenta los aspectos más relevantes del texto, dando cuenta de la comprensión.

En conclusión se observó un cambio significativo en este estudiante porque se evidenciaron transformaciones alentadoras en cuanto a los procesos de comprensión lectora. En su re narración final se alcanzó un discurso de calidad respondiendo de manera satisfactoria a los indicadores de la prueba, los cuales fueron abordados en la secuencia didáctica, apuntando a la significación del texto. Esta idea se relaciona con lo que afirma Dubois (1991, citada por Orozco, 2003, p. 83) quien plantea que “el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que lo conforman, sino en la mente del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él”.

En el desempeño de toda la prueba la mejoría fue del 47,22% pasando del 36,11% inicial al 83,33% en el pos-test. Es evidente que la re- narración es una estrategia que ofrece a los docentes una alternativa diferente a la idea tradicional de evaluar, ya que una de las principales características de este tipo de alternativa pedagógica es dar cuenta del proceso y seguirlo paulatinamente hasta poder evaluar el producto que en este caso sería la comprensión. “De ahí que sea importante darle cabida en la clase a diferentes formas de competencia comunicativa” (Cortes y Bautista 1998, p. 16). En este sentido generar la conciencia en los docentes sobre el trabajo por secuencias didácticas no solo transformará las prácticas pedagógicas sino que se generará en los estudiantes un conocimiento autónomo identificando la diversidad en el aula,

ayudando a eliminar la discriminación escolar con respecto a los estudiantes que necesitan un mayor acompañamiento.

Figura 13: Estudiante 13, Todos los Planos y Desempeño Final.



De acuerdo al gráfico, se observa que la intervención didáctica para el estudiante 13 fue beneficiosa en los tres planos. En el plano de la narración el estudiante pasó del 50% en el pre test al 100% en el post test, en el plano del relato mejoró en un 33.34% puesto que en el pre test alcanzó un porcentaje de 66.66% y en el post test alcanzó el 100% y en el plano de la historia alcanzó en el pre test un 91.67% y en el pos test alcanzó el 100%.

Este estudiante mejoró considerablemente llegando en todos los planos y en el desempeño de toda la prueba al promedio ideal del 100,00%, observándose su mayor mejoría en el plano de la narración, donde pasó del 50,00% al 100,00%.

En el plano de la narración se pudo observar como en el pre test utilizó de manera parcial algunos recursos retóricos, pero en el pos test trato de ser fiel a la narración utilizada por el narrador original, hecho evidenciado por ejemplo en el inicio de la historia: “un día abuelo sapo y sapito salieron a caminar en el bosque”, también realizó de manera fiel el paso de una voz a otra por medio de los enlaces “dijo el abuelo” “dijo sapito” “dijo la serpiente” entre otros.

Es importante mencionar que la figura del narrador desempeña un papel de gran importancia en los textos narrativos. Según Garrido (1993, p. 43) a él corresponde la conversión de la historia en trama. Es también necesario mencionar que el narrador no juega un papel de historiador dentro del relato y por lo tanto no está obligado a referir todos los acontecimientos de la vida del personaje. Más bien éste asume un punto de vista que le permite al lector dar sentido a los hechos e inferir la información que no está implícita en el texto.

Ahora bien en el plano del relato este estudiante en el pre-test alcanzó un nivel aceptable ya que aunque mencionó algunas de las transformaciones vividas por los personajes de la historia, también le faltó ser más preciso con respecto a los hechos contados por el narrador, por ejemplo este sujeto mencionó el acto en el que el zorro bañó al cerdito más no explicó la manera en que lo hizo. También este estudiante mencionó que el zorro le da de comer al cerdo pero no incluye en su discurso que elementos necesitó para prepararle la cena. En contraposición en el pos test se destacó debido a que en todos los indicadores cumplió con lo requerido, mencionando todos los estados que componen la estructura de la historia trabajada. Es decir que cumple con las condiciones para que un relato sea inteligible, tal como lo propone Courtes (1980, p. 94) el relato para tener un sentido debe ser una totalidad significativa, ya que la narración es considerada como un todo y exige por lo tanto una estructura.

El último plano evaluado, el de la historia, muestra que tanto en el pre test como en el pos test este estudiante fue capaz de organizar la narración relacionando las secuencias, señalando las transformaciones de los personajes y siguiendo el orden temporal; es importante destacar que este plano es el más trabajado en la escuela aunque de manera superficial, a diferencia de los otros planos que generalmente se desconocen a la hora de trabajar y valorar la comprensión. Es por esta razón que las actividades planeadas en la secuencia didáctica apuntaban a que los niños de manera explícita comprendieran estos aspectos, los cuales en el momento de leer un texto narrativo son importantes para comprenderlo.

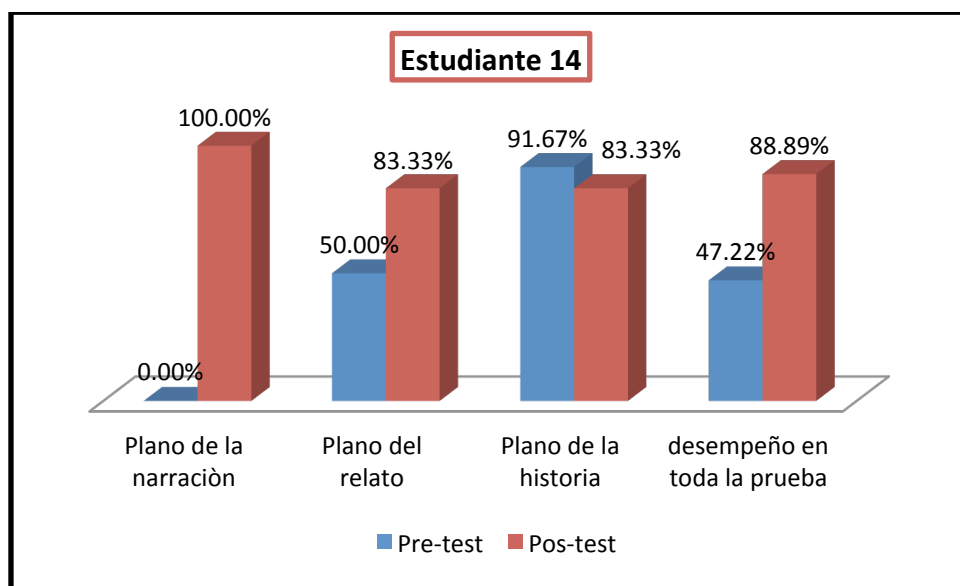
En conclusión, las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, como la re-narración, al parecer tuvo efectos positivos en la comprensión de la historia, así como en el desempeño en el lenguaje oral, lo que se evidenció en el desempeño final de la prueba, ya que este estudiante obtuvo un porcentaje del 69.44% en el pre-test y un 100% en el post test.

Con respecto a lo anterior se puede decir que el estudiante logró dominio de los procesos cognitivos que exige la tarea propuesta, además de claridad en cuanto a los diferentes momentos de la historia necesarios para re- narrar y mantenerse dentro de las restricciones que se le impuso en la consigna: “contar el cuento tal como se le había leído”. Según Ferreiro y Siro (2008, p. 42) la consigna de trabajo debe proponer desafíos que impliquen en los estudiantes enfrentar todos los diversos problemas discursivos que plantean las diferentes historias tomadas como referencia. Un propósito central de esta investigación consistió en proporcionarle a los estudiantes todos los elementos narrativos necesarios para que consiguieran construir relatos de calidad a través de sus re-narraciones.

En este sentido Solé (1992, p. 78) propone que “es necesario que el niño sepa que debe hacer, que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación, que sienta que es

capaz de hacerlo, que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa y que encuentre interesante lo que se le propone que haga”, todo lo anterior enmarcado en un contexto comunicativo orientado por el docente.

Figura 14: Estudiante 14, Todos los Planos y Desempeño Final.



En el caso de este estudiante se evidenciaron los siguientes resultados: pasó de un puntaje bajo del 0,00% al 100,00% en el plano de la narración; en el plano del relato mejoró en 33,33% y en el plano de la historia disminuyó su desempeño en un 8,34%.

Para iniciar el análisis de este estudiante se hace necesario hacer alusión al cambio más significativo el cual se dio en el plano de la narración, siendo importante anotar que en el pre test este sujeto propone un narrador indirecto con el que cuenta la historia de manera escueta, sin citar las voces de los personajes, diferente a lo que sucedió en el pos-test ya que en su re-narración utiliza el mismo recurso retórico que propone el narrador de la historia para empezar a contar “un día abuelo sapo y sapito” situando la voz que cuenta en un rol de observador.

Es importante destacar que la producción de las re- narraciones resulta de una cooperación entre alumno y docente y no como un ejercicio repetitivo y sin sentido, aspecto logrado a través de la intervención. Al respecto Correa (2003) propone que el maestro es la persona que hace que la experiencia sea realmente significativa, puesto que es él quien realiza la lectura del cuento y genera la discusión, guiada por la planeación diseñada previamente, para que los pequeños lectores avancen en la comprensión de la historia propuesta, hecho que se evidencia en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Para hacer referencia al plano del relato se debe destacar que las dos historias propuestas para pre test y pos test en su situación inicial plantean de una vez un problema que se debe resolver, en la primera la “equivocación de un cerdo” y en la segunda el cómo defenderse de los enemigos peligrosos, situaciones que fueron evocadas por este estudiante, aunque en la primera narración solo consiguió hacerlo de manera parcial, ya que probablemente no tenía conocimiento que “los relatos juegan con relaciones de contigüidad del tipo causa/efecto, acción/reacción” (Cortés y Bautista, 1998, p. 33), asunto que si demostró en el pos- test porque mencionó los secretos que abuelo sapo le enseñó a sapito y logró al final del texto mencionar el tercer secreto después de las transformaciones que vivieron los personajes de la historia.

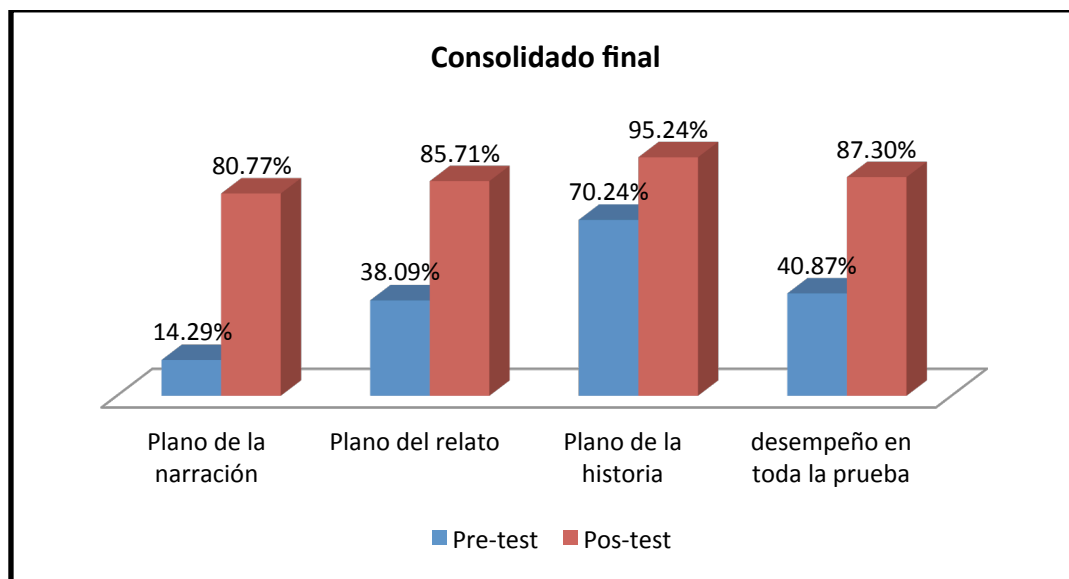
En los textos narrativos, además se presentan una serie de acciones y transformaciones que llevan a una resolución o final de la historia, sin embargo llama la atención en este caso que el niño en el pre test recordó de manera parcial los pasos que llevaron al cerdito a completar su día de suerte, pero en el pos test no consiguió hacerlo, ya que olvidó contar como termina la historia entre abuelo sapo y sapito. Esto posiblemente pueda explicarse a partir de lo que plantea Morrow (1991, p. 47) quien expresa que la re- narración no es un procedimiento sencillo para los alumnos, cualquiera sea su edad, especialmente si no tienen experiencia previa en la tarea. En

esta medida se puede decir que para los estudiantes no fue fácil realizar la tarea propuesta en la consigna “vas a volver a contarle la historia a un compañero de otro curso que no se la sabe, tal como la hemos leído”.

En el plano de la historia, en el pre- test el estudiante presenta los acontecimientos usando reiterativamente la palabra “que” para darle paso a diferentes acciones, sin respeto del tiempo y de la secuencia propuesta por la autora del texto. Las repeticiones para Ferreiro (1996, p. 165) en los textos escritos se destacan como un mecanismo de cohesión del discurso. Esta autora plantea que las repeticiones en el contexto escolar son consideradas generalmente bajo un ángulo negativo, sin embargo se debe tener en cuenta que es el recurso que el estudiante tiene para realizar su producción y que se debe entonces trabajar en el enriquecimiento del léxico para lograr una mejor construcción del discurso y la argumentación por parte de los estudiantes.

Después de la intervención didáctica se observa que en el post- test el estudiante logró un desempeño superior, con respecto al indicador relacionado con el tiempo del relato. Sin embargo se debe resaltar que este estudiante en el indicador relacionado con el orden de los acontecimientos obtuvo un desempeño parcial en el pos-test, ya que confundió el estado final mencionándolo antes de que sucediera, aunque para finalizar el texto vuelve y lo menciona.

En conclusión se puede decir que en el desempeño total de la prueba la mejoría fue del 41.67%, ya que pasó de un 47.22% en el pre- test a un 88.89% en el post-test, lo que permite inferir que las experiencias educativas requieren el diseño de situaciones comunicativas auténticas que promuevan la necesidad en los alumnos de ser conscientes, estratégicos, concienzudos, sin depender de la practica repetida (Sánchez, 2010, p.25), aspectos que fueron considerados en la implementación de la secuencia didáctica.

Figura 15: Consolidado Final.

Para darle cierre a este análisis es importante dar a conocer los resultados generales del grupo con el que se realizó la intervención didáctica, retomando los indicadores que rigen los tres planos evaluados, así como las conclusiones sobre los principales avances y las dificultades más marcadas. De la misma manera se pretende exponer los diferentes aspectos que se pudieron observar a partir de la secuencia didáctica y los beneficios que trajo para los estudiantes su aplicación.

El primer plano evaluado fue el de la narración, el cual parte del supuesto que “todo relato presupone un narrador” (Cortes y Bautista, 1998, p. 30), es por ello que se planteó para la evaluación de este plano el uso de recursos retóricos; en este sentido Sánchez (2010, p. 102) plantea que un lector capaz de identificar y usar los recursos retóricos, que los textos incluyen para iluminar al lector en su proceso de interpretación textual, comprenderá mejor que aquel que no disponga de ese conocimiento. Además el uso de esos recursos retóricos sirve para orientar al

lector a que pueda conectar unas ideas con otras, extraer las ideas importantes y organizarlas de manera lógica para la comprensión del texto.

El anterior aspecto se desarrolló de manera detallada en la secuencia didáctica con el fin de que los niños logaran identificar aquellos recursos retóricos que le daban sentido al texto y le ayudaban a su comprensión. Es así como en el plano de la narración de un rendimiento general del 14,29% en el pre test los estudiantes pasaron al 80,77% después de la intervención hecha, mejorando de manera significativa en un 66,48%.

El segundo plano evaluado tiene que ver con el relato, allí entran en juego, entre otros aspectos, la estructura básica del relato: estado inicial, fuerzas de transformación y estado final. Los resultados para este plano muestran que el grupo mejoró en un 47,62%, después de la intervención realizada, pasando de un 39.09% en el pre-test a un 85.71% en el post-test.

El último plano evaluado fue el de la historia, donde se encuentra todo lo relacionado a personajes, tiempos, secuencias y acciones desarrolladas. En este plano la mejoría fue del 25,00% que es un índice aceptable para esta variable, aunque no tan significativa como en los otros planos, ya que los niños pasaron de un 70.24% en el pre-test a un 95.24% en el pos-test, siendo importante resaltar que este fue el plano donde el grupo obtuvo un mejor desempeño antes de la intervención didáctica. Este suceso se puede explicar debido a que normalmente los aspectos anteriormente mencionados son los que más se trabajan en el ámbito escolar y los niños ya poseían conocimientos previos suficientes para tener un mejor desempeño en estos ítems.

Uno de los aspectos que se debe destacar en esta investigación es el hecho de que los estudiantes en el plano de la narración tuvieran un desempeño bajo en el pre-test, ya que se observaron dificultades en relación al uso de los diferentes recursos retóricos de la historia propuesta. En contraste se puede observar un progreso positivo, ubicándose el grupo en un

desempeño superior en el post-test, lo cual indica que los estudiantes interiorizaron que para darle estructura y sentido a una historia los recursos retóricos utilizados por el narrador son fundamentales.

Al finalizar la intervención y al analizar los datos generales del pre-test y el post-test, se puede proponer como hipótesis, que dichos avances se dieron como resultado de las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, ya que el desempeño inicial de todos los niños en el pre-test fue de un 40.87%, menos de la mitad del porcentaje esperado y en el post-test el desempeño subió a un 87.30%. Los resultados anteriores demuestran que una estrategia didáctica orientada a la comprensión lectora bien estructurada y planeada por el docente logra impactos positivos en los niños, llevándolos a tener acercamientos verdaderos y significativos con los textos narrativos apropiados para su edad.

Cabe destacar que en esta propuesta didáctica jugó un papel muy importante el enfoque comunicativo ya que a partir de éste se logró contextualizar el trabajo con los niños en situaciones reales de aprendizaje, promoviendo la interacción con otros y utilizando el lenguaje de acuerdo a los usos verbales y no verbales que exigieron los diferentes actos comunicativos, puestos en juego en la secuencia didáctica.

Lomas y Osoro (1993, p. 22) exponen que esta perspectiva comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua y de la literatura supone una revisión de las tradiciones disciplinares y didácticas ligadas a la teoría gramatical y la descripción formal del sistema de la lengua. Se debe poner un mayor énfasis en un trabajo escolar entorno a tareas cuyo fin sea el dominio comprensivo y expresivo por parte del alumnado de la variedad de usos verbales y no verbales que las personas ponen en juego, en situaciones concretas de comunicación.

En este sentido es importante resaltar el uso de la consigna “Vas a volver a contar la historia, a un compañero de otro curso que no se la sabe, tal como la hemos leído” ya que cumplió un papel fundamental en esta investigación. Al respecto Correa (2003, p.109) propone que la consigna pretende hacer que el niño se esfuerce en recuperar la información del texto para una persona que no la sabe, situación que difiere radicalmente cuando el oyente conoce la información.

Así mismo, los resultados obtenidos reafirman la idea de Ochs (2000, p. 272) quien propone que “la producción interactiva de la narración mantiene y transforma a las personas”; en este sentido se pudo observar que todos los estudiantes cambiaron de manera positiva en el recuento de sus narraciones, teniendo en cuenta mayores detalles, consiguiendo narraciones de calidad, con discursos más elaborados llenos de significado y considerando los aspectos comunicativos.

Además se puede catalogar a los estudiantes que hicieron parte de la intervención como letrados porque cuando son capaces de relatar un cuento que han escuchado leer varias veces, pueden recuperar parcial o totalmente el orden de los acontecimientos, los personajes y el conjunto de expresiones utilizadas por el escritor (Correa, 2003, p.101).

De esta manera en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica se planteó la relectura del texto “El día de campo de Don Chanco”, apoyado en el planteamiento de Orozco (2003, p. 89) quien afirma que “el niño requiere de varias lecturas de un texto, ya que la elaboración de sus diferentes sentidos es el resultado de un concienzudo proceso de construcción”. De este modo se hizo fundamental la participación de todos los estudiantes quienes fueron los protagonistas de dichas relecturas realizadas desde diferentes perspectivas tanto colectivas como individuales.

La utilización de la re-lectura como estrategia de comprensión estuvo precedida de la selección de textos expertos, los cuales fueron utilizados en el pre-test, pos-test y en la secuencia didáctica, ya que este hecho puede influir de manera significativa en la comprensión y el gusto por la lectura; por ello se eligieron tres textos de Keiko Kazsa, considerada como escritora experta: “Mi día de suerte”, “Los secretos de abuelo sapo” y “El día de campo de don chanco”. Idea que es sustentada por Correa (2003, p.100) quien plantea que “la calidad literaria es fundamental para la formación de niños que se apasionen por leer y realizar composiciones escritas”, además es importante mencionar que los niños ya conocían algunos textos de esta autora entre los cuales se encontraban “No te rías pepe” y “Choco encuentra una mamá”, por lo que estaban familiarizados con el estilo de la autora.

En cuanto a la estrategia de re-narración es evidente que puede ofrecer a los docentes una opción para transformar las prácticas tradicionales de evaluar, ya que utilizar este tipo de experiencia pedagógica permite valorar el proceso de comprensión y seguirlo paso a paso hasta poder llegar al producto, que en este caso sería la comprensión lectora de textos narrativos. En este sentido el compromiso sobre la secuencia didáctica con enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos narrativos generó en los estudiantes un conocimiento autónomo, identificando la heterogeneidad en el aula, ayudando a superar las dificultades encontradas en el pre test, para potenciar en los estudiantes la producción discursiva de sus propias re-narraciones.

En conclusión se puede afirmar que los estudiantes que fueron objeto de esta intervención mejoraron su comprensión de lectura porque: “un niño se apropia de una historia que un adulto le lee y la puede contar, solamente cuando la ha comprendido” Orozco (2003, p. 90).

6. Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se puede decir que se validó la hipótesis de trabajo de la cual partió esta investigación, ya que la comprensión lectora de textos narrativos en niños y niñas de grado primero mejoró significativamente después de implementada la secuencia didáctica con enfoque comunicativo, utilizando la re-narración como estrategia y como herramienta de evaluación.

Es por ello que la re-narración ofrece a los docentes la posibilidad de reflexionar acerca de las prácticas tradicionales en la forma de enseñar y evaluar la comprensión lectora, ya que ésta se constituye en una valiosa herramienta para valorar el proceso y seguirlo paso a paso en cada niño, hasta poder llegar al producto, que en este caso sería la comprensión lectora de textos narrativos.

De manera más específica es importante resaltar que en la valoración inicial, realizada con la aplicación del pre-test, se observaron dificultades significativas en la comprensión de textos narrativos, en lo concerniente a los tres planos; es así como en el plano de la narración se encontró que existía un desconocimiento total sobre lo referido al narrador, los recursos que éste utiliza y su papel en la historia. En el plano del relato los estudiantes no incluían en sus re-narraciones los tres momentos claves que tiene una historia como es el estado inicial, las fuerzas de transformación y el estado final, dando cuenta solamente de algunos de ellos, y finalmente en el plano de la historia la dificultad más importante se evidenció al no tener en cuenta las transformaciones que sufren los personajes.

De allí que en el post- test los principales avances se dieran en materia del reconocimiento y utilización de los recursos retóricos utilizados por el narrador de la historia, además de dilucidar

la relación y la diferencia que existe entre la persona que escribe la historia, la que la cuenta y los personajes que hacen parte de la misma.

Además los estudiantes lograron hacer una re-narración completa y con sentido delimitando claramente los tres estados fundamentales para este tipo de historia y finalmente lograron comprender las transformaciones por las que pasan los personajes y lo que deben aprender o hacer para llegar a un final feliz.

Para el desarrollo de esta investigación fue muy importante considerar la lectura como proceso interactivo. En este sentido la secuencia didáctica se planeó teniendo en cuenta que el significado de los textos no es algo que el lector obtiene del lenguaje, sino algo que los niños aportan a éste; por ello el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que lo conforman, sino en la mente del lector cuando reconstruye lo dicho; o mejor dicho cuando el lector pone en juego la información no visual que posee con la visual que brinda el texto y en ese proceso construye un sentido o una significación.

Los resultados obtenidos, indican que la secuencia didáctica desarrollada, la cual tuvo como uno de sus principales referentes el enfoque comunicativo, permitió brindarles a los estudiantes un contexto real dejando de lado las propuestas tradicionales. Es así como en esta investigación se logró situar el trabajo con los niños y niñas en situaciones reales de aprendizaje, promoviendo la interacción con otros y utilizando el lenguaje de acuerdo a los usos verbales y no verbales que exigieron los diferentes actos comunicativos, puestos en juego en la secuencia didáctica. En este sentido se generó en los estudiantes mayor compromiso y autonomía, aspectos que fueron importantes para ayudarles a superar las dificultades encontradas en el pre test, potenciando en los mismos la producción discursiva de sus propias re-narraciones.

Así mismo se hace necesario resaltar que la consigna dada a los niños y niñas para hacer la re-narraciones, en las cuales se les solicitaba contar la historia para alguien que no la había leído, fue muy importante porque exigió a los niños que se pusieran en el lugar de un oyente que no conocía la información encontrada en el texto narrativo. En este sentido lo que se pretendía hacer era que los niños se esforzaran en recuperar la máxima información del texto trabajado, además de utilizar un discurso rico en elementos narrativos, situación que difiere radicalmente cuando el oyente conoce la información.

Es importante mencionar que los niños y niñas requieren realizar varias lecturas de un mismo texto, para que puedan llegar a construir el sentido del mismo, lo cual es posible mediante un ejercicio de interacción permanente entre lector y texto. La relectura permite entonces que los niños se compenetren en el acto lector y construyan sus propias ideas. De este modo se hizo fundamental la participación de todos los estudiantes quienes fueron los protagonistas de dichas relecturas realizadas desde diferentes perspectivas tanto colectivas como individuales.

Por todo lo anterior se puede concluir que una secuencia didáctica planteada desde el enfoque comunicativo y utilizando la re-narración como estrategia y como evaluación, puede mejorar de manera significativa la comprensión lectora de niños y niñas en lo referido a los textos narrativos, específicamente el cuento.

7. Recomendaciones

El valor que actualmente se le reconoce a la lectura y a la escritura como herramientas fundamentales para la vida, y no solo para la escuela, ratifica la necesidad de desarrollar investigaciones que tengan por objeto el lenguaje como instrumento esencial para la interacción, la comunicación y el aprendizaje, ya que la falta de estrategias para abordar la lectura por parte de los estudiantes y el tradicionalismo vigente a la hora de enseñar por parte de los docentes, han tenido que ver con el hecho de que este proceso quede relegado, o que se enseñe de manera fragmentada y descontextualizada.

Es por esto que cualquier propuesta didáctica sobre lenguaje escrito debe centrarse en actividades contextualizadas y con sentido, articuladas en lo posible en un proyecto de aula o en una secuencia didáctica, de tal manera que se posibilite a los niños y niñas enfrentarse a diferentes prácticas sociales de lectura, con diferentes propósitos y en situaciones comunicativa reales, con el fin de desarrollar en los mismos estrategias de comprensión, sin necesidad de recurrir únicamente a la memoria.

Por lo anterior, es importante generar espacios de actualización docente donde formar lectores y escritores autónomos, capaces de participar en la vida social, política y cultural de manera efectiva, sea el objetivo principal. Porque las relaciones sociales y el ejercicio de una ciudadanía consciente, crítica y responsable pasa necesariamente por la capacidad de interpretar la diversidad de textos y de producirlos, es decir, la habilidad para leer, comprender lo que se lee, saber para qué se lee y saber usar la información para beneficio individual y social.

Se recomienda que desde la línea de investigación en didáctica del lenguaje desde la cual se desarrolló este trabajo, se le de continuidad a este tipo de experiencias, ya que la secuencia

didáctica desarrollada en el colegio Saint Andrews con los niños de grado primero conllevó a mejoras significativas en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes que participaron activamente de la misma,, reafirmando una vez más que temas tan pertinentes, como el abordado, requieren de continuidad, por lo cual se hace necesario seguir promoviendo este tipo de investigaciones orientadas a fortalecer los procesos de comprensión lectora en niños y niñas.

Es pertinente que la institución educativa en la que se desarrollo la investigación complemente dentro de su programa de lectores competentes, otros aspectos que están inmersos en los textos narrativos y que son fundamentales para lograr su comprensión (anticipaciones, inferencias, los diferentes planos de la narrativa, entre otros).

Es importante consolidar el aula como contexto y espacio de investigación docente, para que los procesos de lectura amplíen fronteras y vayan más allá de las aulas universitarias encargadas de la formación de docentes.

La secuencia didáctica diseñada para esta investigación puede ser un punto de partida para otros docentes que quieran implementar en el aula propuestas novedosas y pertinentes que ayuden a mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes.

En el caso particular del trabajo con textos narrativos, se recomienda realizar investigaciones que lleven a profundizar en los demás componentes que se pueden desligar del como la focalización, los deslizamientos, los diferentes tipos de narrador, entre otros, los cuales son poco abordados en la escuela, pero que son muy importantes para comprender este tipo de textos.

Si bien esta investigación se centró en la comprensión lectora de textos narrativos, se recomienda que en pre-escolar se avance en el trabajo con otro tipos de textos, teniendo en cuenta sus características y usos sociales, y de esta forma acercar a los niños y niñas a prácticas de lectura reales y significativas.

Es necesario dar a conocer las nuevas investigaciones que se realizan en el marco de la educación superior o posgrados en relación a los procesos de lectura y escritura, a los docentes que intervienen directamente con la población infantil y que no tienen la oportunidad de acceder a este tipo de conocimientos, para proporcionarles también la herramientas necesarias que los lleven a transformar sus prácticas pedagógicas y a generar en el aula espacios de aprendizaje significativo.

Se debe rescatar la importancia de que los docentes conozcan los diferentes modelos y perspectivas que existen acerca de la comprensión de lectura, ya que el conocimiento de estos aspectos lleva a los educadores a realizar intervenciones beneficiosas en aula; por ejemplo el enfoque comunicativo permitió que los niños reconocieran los usos sociales del lenguaje, situándose en un contexto comunicativo.

Se hace necesario entonces, que este tipo de investigaciones donde la competencia comunicativa integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, no sólo involucre a los niños en el ámbito académico sino que también se extienda a sus padres ya que la formación de los niños como lectores no debe proporcionarse únicamente en la escuela sino que debe trascender, ya que el conocimiento no solo se da en el aula sino en todos los espacios de la vida de los seres humanos.

8. Referencias

- Avendaño, F. y Desinano, N. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 102 - 47.
- Camps, A. (Comp). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao. 9.
- Camp, A. (Comp). (2006). *Secuencias Didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Grao. 10 -33 - 34.
- Chois, P. M. (2005). *Serie construir cultura escrita en la escuela. Leer en la escuela 3*. Cali: Universidad del Valle. 19
- Correa, M. y Orozco B. C. (2003). “¿Lee el niño preescolar?”, “Yo me sé el cuento de” *El Niño: Científico, Lector Y Escritor, Matemático*. Cali: Artes Graficas. 85 – 86 - 101.
- Cortes, J. y Bautista, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos: hacia una didáctica del relato literario, publicado en la colección impronta, escuela de estudios literarios*. Cali: universidad del valle. 30 – 31 – 32 - 33.
- Courtes, J. Greimas A. y Vasallo, S. (1980). *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*. Buenos Aires: Hachette. 94.

- Cova, Y. (2004). *“La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas”*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 5, núm. 2. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Dancona, C. (1999). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis. 2.
- De Almeida, A. J. C. (2008). *“Lectura conjunta, pensamiento en voz alta, y comprensión lectora”*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata. 37.
- Dubois, M. E. (1989). *El proceso de La lectura: de La teoría a la práctica*. Argentina: Aique. 9-16 - 17 -19.
- Duque, C. P. (2011). *“Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial”*. Universidad Del Tolima. Colombia.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método Sociológico*. Fondo de cultura económica S.A DC.V. 43

- Ferreiro, Emilia; Pontecorvo, Clotilde; Ribeiro, Moreira; Nadja, Isabel García. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa. 165.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: fondo de cultura económica. 42 -214 – 215.
- Garrido, A. (1993). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis. 43.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Editions du Seuil. Madrid: Cátedra Traducido al Español (Marisa Rodríguez Tapia).
- Hurtado, Rubén; Restrepo, Adriana; Herrera, Oliva. (2005). *Didáctica de la lengua materna. Estado de la disciplina en Colombia*. Antioquia: editor Vásquez, Fernando. 68
- Imbernon, Francisco, *et al.* (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao. 31.
- Jolibert, Jossette y otros. (1995). *Formar niños lectores de textos*. Chile: ediciones Dolmen 25 - 225-239.
- Jolibert, J. (1997). *Interrogar y producir textos auténticos. Experiencias cotidianas en el aula*. Chile: ediciones Dolmen. 228 – 229 – 231.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica. 8- 10- 19- 26.
- Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. 10 - 22 – 61.
- Mejía, M. Y. y Flórez, E. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva, en niños y niñas del grado quinto de la institución educativa el Pital de Combia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Maestría en Educación.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. 20 – 27 - 39.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: cooperativa editorial magisterio. 46 – 47 – 74 -75-76-77 – 101.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Saber 5 y 9, 2009. Resultados Nacionales, Resumen ejecutivo*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Síntesis plan nacional de lectura y escritura versión preliminar*. Bogotá. 4.

Navarro, J. M. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos aires: magisterio del río de la plata. 17-18-19 – 59.

Palou, J. y Bosch, C. (Coord.). (2005). *La lengua oral en la escuela*. España: Graó. 8- 12- 13- 25- 27.

Pérez, M. (2005). *"Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje"* *Didáctica de la lengua, estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle. 4.

Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación distrital. 9- 27- 32- 40 - 47.

Rincón, G. (2010). *Módulos para la enseñanza de la lengua castellana*. Cali: Artes gráficas. 53 – 54.

Rincón, Claudia Marcela; Lozano, Ivoneth; Sierra, Martha; Zuluaga, Zulma; López, Consuelo. (2003). *"Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. 139.

Sánchez, M. (2010). *La lectura en el aula*. Madrid: Grao. 21- 22 - 25 – 42 - 52 – 73 – 102.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Madrid: Grao. 37 – 59 – 65.

Solé, I. y Teberosky, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza editorial.
472 – 473 – 477 – 481- 482 – 483 - 484.

Solís, M. S. (2005). *Serie: construir cultura escrita en la escuela una propuesta para enseñar a comprender los textos expositivos* 7. Cali: imprenta departamental del valle del cauca. 9.

Teun, V. D. (Comp). (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Ed Gedisa.

Todorov, T. (1971). *Literatura y significación*. Barcelona: Editorial Planeta. 16 – 17 - 32 - 68 -
72 -75 – 122 – 162.

Touch, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela : una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. (1985, trabajo original publicado en 1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires: Editorial la pléyade. 166.

Anexo 1

Secuencia Didáctica para la Comprensión Lectora de Textos Narrativos, por Parte de Niños y Niñas de Grado Primero.

PROPÓSITO: mejorar la comprensión lectora de textos narrativos haciendo uso de la estrategia de la re-narración en los niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews.

1° SESIÓN: exploración de conocimientos previos.

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivos:

- Identificar los intereses, las expectativas y las ideas previas que tienen los niños y niñas de grado primero acerca del texto “El día de campo de don chanco”.
- Llevar a los estudiantes a realizar anticipaciones del texto, en relación con su contenido.

Iniciación: saludo, ambientación.

Como inicio a las actividades de la sesión, se les comunicará a los estudiantes cual es el propósito general de las actividades que con ellos se van a desarrollar: aprender a comprender cuentos.

Consigna: “Hoy vamos a conocer el libro “El día de campo de don chanco”, pero tengan en cuenta que por ahora no lo vamos a leer, solo lo vamos a observar”.

En primer lugar, se anticipará el contenido del texto, allí los niños y las niñas formularán sus propias hipótesis acerca de lo que creen que ocurre en la historia.

En segundo lugar todos los niños tendrán el cuento y realizarán una exploración libre del mismo.

Posteriormente la docente realizará preguntas como:

-¿Qué les llamó la atención?

-¿Qué observaron?

-¿Sobre qué creen que trata la historia?

-¿Encontraron animales en el cuento?, ¿Cuáles?, ¿Quién los ha visto de cerca? , ¿Dónde?

-¿Qué podemos decir de estos animales?, ¿se parecerán los animales del cuento a los animales que vemos en el zoológico, en qué? ¿En qué se diferenciarán?

Contexto comunicativo: La docente preguntará a los niños ¿Por qué creen que la historia el día de campo de don chanco nos acompaña en clase este día?

Se realizará una lluvia de ideas las cuales se escribirán en el tablero para que los niños puedan observar sus diferentes respuestas y de esta manera con orientación de la docente concretar los objetivos a trabajar. Después de este momento de contextualización se preguntará a los niños sobre el autor del texto que están observando: ¿Quién creen que lo escribió? ¿Dónde vivirá este autor? Posteriormente se presentará a los niños por medio de una fotografía la autora del texto (Keiko Kasza), se hablará de manera breve sobre su vida y posteriormente se realizará las siguientes preguntas: ¿Para quién creen que fue escrito este cuento? ¿Para qué lo escribió? ¿Por qué creen que la autora escogió a don chanco para ser el protagonista de la historia? ¿Qué enseñanza creen que nos va a dejar la historia? ¿Qué otros cuentos conocen que hayan sido escritos por Keiko Kasza?

Retroalimentación: En este último momento de la sesión, se dialogará sobre los diferentes animales que aparecen en el cuento. Se le asignará a cada niño un animal y en casa deberán

preparar una breve descripción contando por ejemplo: como es, donde vive, que come, como se reproduce, en otras cosas, con el objetivo de que en la próxima sesión se realice un acercamiento a los personajes del texto y se comparen con los animales de la vida real.

Se terminará la sesión preguntando a los niños ¿Qué aprendieron y qué fue lo que más les gustó?

SESIÓN 2:

Tiempo de duración: 45 minutos.

Objetivo: identificar y relacionar los animales de la vida real con los personajes encontrados en la historia, con el fin de que los niños puedan hallar diferencias entre el mundo fantástico del texto y lo comparen con el mundo real.

Consigna: “Cada uno contará a sus compañeros lo que consultó sobre el animal que le correspondió”.

Cada niño tendrá un espacio para comentarle al grupo sobre el animal que le correspondió, la docente orientará la actividad e intervendrá en el momento que sea adecuado para dar una explicación adicional o para aclarar términos que los niños no conozcan. Se escogerá un rincón del salón donde se expondrán los trabajos realizados por los niños.

Posteriormente la docente leerá el texto en voz alta y realizará preguntas que permitirá a los estudiantes comparar los animales del cuento (personajes) con los de la vida real.

-¿En qué se parecen los animales de la vida real a los presentados en el cuento?

-¿En qué se diferencian?

-¿Creen que los animales del cuento viven en los mismos lugares que viven los animales de la vida real?

-¿Será que los animales de la historia se alimentan de la misma manera que los animales de verdad?

-¿Cómo se comunican los animales del cuento?

-¿Cómo se comunican los animales que encontramos en la naturaleza?

Retroalimentación: teniendo en cuenta las repuestas de los niños y lo consultado por ellos se realizará entre todos en una cartelera el siguiente cuadro comparativo.

Animal	Animal	personaje del texto
Cerdo		
Zorro		
León		
Cebra		
Otros		

Se terminará la sesión reflexionando con los niños ¿Qué aprendieron y que fue lo que más les gustó?

SESIÓN 3

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo: realizar un primer acercamiento al texto e identificar los personajes que aparecen en la historia.

Consigna: “Vamos a leer el texto El día de campo de Don Chanco y ustedes van a prestar mucha atención porque luego van a responder unas preguntas que les ayudará en la comprensión del cuento”.

El grupo realizará una primera lectura conjunta, lo que quiere decir que cada niño tendrá el texto, para seguir la lectura en voz alta que realice la profesora.

Seguidamente a cada niño se le entregará una guía para responder las siguientes preguntas:

-¿Cómo se llama este cuento?

-¿Quién lo escribió?

-¿Cuáles son sus personajes?

-¿De qué trata esta historia?

-¿Cómo inicia y como termina el cuento?

Posteriormente cada niño elige algún personaje del cuento y prepara la descripción del mismo, para presentarlo al grupo.

Retroalimentación: en el momento en que todos los niños hayan completado la guía, la docente realizará las siguientes preguntas orientadoras, que se esperan sean resueltas por todo el grupo y se consignarán en una cartelera que estará visible en el salón durante el desarrollo de toda la secuencia didáctica.

-¿De qué trata la historia?

-¿Cuáles son sus personajes?

-¿Cómo es Don Chanco?, ¿cómo es el zorro?, ¿Cómo es el león?, ¿Cómo es la cebra? y ¿Cómo es la Señorita Cerda?

-¿Qué hizo don chanco para impresionar a la señorita cerda?

-¿Qué le prestó el zorro a don chanco?

-¿Qué hizo el león cuando vio a don chanco?

-¿Qué le dijo la cebra a don chanco?

-¿Cuál fue la reacción de la señorita cerda? ¿Por qué?

-¿Qué secreto guardo don chanco? ¿Por qué?

SESIÓN 4

Tiempo de duración: 45 minutos.

Consigna: “cada uno va a realizar una lectura individual del cuento El día de campo de Don Chanco, porque después con la ayuda de todos vamos a construir un cuadro para conocer más a los personajes de esta historia”.

Todos los niños participarán en la realización del siguiente cuadro con el fin de precisar la caracterización de cada uno de los personajes que intervienen en la historia.

Personajes	Acciones	Para qué lo hizo?

Posterior a ello se desarrollará otro cuadro en donde se profundice más sobre las intenciones y sentimientos de cada personaje, para ello se formularán las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Se sentía don chanco bien atractivo para impresionar a la señorita cerda? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que don Chanco se estaba mirando en el espejo?
- ¿Por qué crees que don Chanco aceptó lo que le prestaron los demás animales?
- ¿En qué crees que estaba pensando el zorro cuando le ofreció la cola a don chanco?, ¿Qué sentimiento crees que tenía el zorro en ese momento?
- ¿En qué crees que estaba pensando la cebra cuando le ofreció las rayas a don chanco?, ¿Qué sentimiento crees que tenía la cebra en ese momento?
- ¿En qué crees que estaba pensando el león cuando le ofreció la melena a don chanco?, ¿Qué sentimiento crees que tenía el león en ese momento?
- ¿Crees que la señorita cerda quería ir a un día de campo? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que estaba haciendo la señorita cerda antes de que llegara Don chanco?
- ¿Con quién crees que vive la señorita cerda?, ¿Crees que alguien le ayudó a organizarse para recibir la visita de Don chanco?

Personajes	Características físicas	Características psicológicas (emociones, sentimientos, gustos)

--	--	--

Retroalimentación: se terminará la sesión preguntando a los niños cómo lograron identificar las características físicas y en la forma de ser de los personajes, ¿Qué aprendieron y qué fue lo que más les gustó?

SESIÓN 5

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo: identificar las marcas textuales, que les permita reconocer algunos de los elementos del plano de la narración.

Consigna: “vamos a tomar el texto el día de campo de don chanco y miraremos en él, todo lo que no sean letras, palabras o dibujos; para ello tomaremos un lápiz y encerraremos en un círculo todas las marcas que veamos”.

Se reflexionará con los niños acerca de aquellas señales que van apareciendo, se les preguntará para qué creen que sirven y porque están allí; teniendo en cuenta las respuestas de los niños se les ira comentando que cada señal tiene un significado dentro del texto, que hay algunas que sirven para identificar en qué momento habla un personaje y que a esas les vamos a prestar especial atención.

Consigna 2: “Cada uno tomará su libro, lo va a leer y subrayará con los siguientes colores lo que dice cada uno de los personajes que intervienen en el texto: amarillo Don chanco, azul el Zorro, verde el León, Naranja la Cebra, rosado la señorita Cerda y de rojo el narrador de la historia”.

Esta actividad se realizará de manera conjunta con la orientación de la docente, ella leerá el texto en voz alta, mientras los niños la siguen.

Retroalimentación: se reflexionará acerca de aquellas señales que aparecieron y les permitieron identificar donde habla cada uno de los animales de la historia, así mismo se trabajará acerca de qué dicen cada uno de ellos.

Se preguntará a los niños: ¿Qué aprendieron? y ¿Qué fue lo que más les gustó?

SESIÓN 6

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo: identificar el narrador y el rol que cumple cada uno de los personajes de la historia.

Consigna: “haremos una lectura conjunta, en voz alta del cuento el día de campo de don chanco, escogiendo cinco compañeros que representaran las voces de los personajes”.

Se pretende realizar una lectura conjunta, en voz alta, entre niños y docente, para ello se escogerán cinco niños que representarán la voz de un personaje específico y la docente representará la voz del narrador.

Antes de la lectura se conformarán cinco grupos, donde uno de los integrantes sea el niño que va a representar la voz de un personaje; entre todos los niños deberán revisar el texto y encontrar los momentos en que dicho personaje aparece.

Posterior a esta lectura se les preguntara a los niños como identificaron en qué momento hablar, de qué manera se dieron cuenta que era su turno de leer.

Retroalimentación: se realizará una actividad de socialización del ejercicio y se les explicará que la voz que realizó la profesora pertenece a una persona que se llama narrador, no es un personaje y tampoco es el autor del texto, pero siempre la encontramos en los cuentos, ya que nos cuenta la historia porque la conoce muy bien y está familiarizada con todos los personajes. Se preguntará a los niños ¿Qué aprendieron y qué fue lo que más les gusto?

SESIÓN 7

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo: identificar el narrador y el rol que cumple cada uno de los personajes de la historia.

Consigna: “Formen dos grupos, lean el texto y representen la historia del día de campo de Don Chanco, donde cada niño desempeñe un papel en la historia”.

La actividad pretende identificar los conocimientos que tienen los niños sobre los actores que intervienen en el texto, no solo se pretende saber si los niños identifican los personajes sino evidenciar si tienen presente la voz del narrador.

Para esta actividad la profesora pasará por cada uno de los grupos brindando orientación a los niños. Ella explicará que la idea es realizar una pequeña obra de teatro donde participen cada uno de los personajes del texto y se tenga en cuenta la voz del narrador.

Retroalimentación: después de que los niños representen la historia se realizarán las siguientes preguntas:

-¿Qué fue lo que realizaron primero después de la indicación de la maestra?

-¿Cómo se repartieron las funciones de los participantes del grupo?

-¿Cómo sabía cada uno lo que tenía que decir?

Se terminará la sesión preguntando a los niños ¿Qué aprendieron y qué fue lo que más les gusto?

SESIÓN 8

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo: Identificar los diferentes acontecimientos que se presentan en el texto.

Consigna: “Sin mirar el texto del día de campo de Don Chanco, van a recortar las imágenes de la siguiente ficha, ordénenlas y péguenlas como recuerden que suceden los hechos en la historia. Después deben contar la historia a un compañero, utilizando las imágenes recortadas”.

A cada niño se le entregará una ficha de trabajo con diferentes imágenes del texto “el día de campo de don chanco”, estas imágenes van en desorden, cada niño deberá recortarlas, ubicarlas y pegarlas en orden en una hoja, después cada niño deberá contarle la historia a un compañero del mismo salón, utilizando como apoyo las imágenes.

Retroalimentación: se escogerá una de las re-narraciones para que sea grabada, posterior a ello se presentará el video a los demás compañeros para que entre todos se analice detalles de la historia y del ejercicio, esta actividad se hará por medio de las siguientes preguntas orientadoras:

¿Faltó algo por contar? ¿La narración se hizo en orden? ¿Utilizó las mismas palabras del cuento? ¿Qué palabras nuevas vimos? ¿Esas nuevas palabras cambiaron la historia? ¿Agregó cosas nuevas a esa historia? ¿Recordaron fácilmente los hechos ocurridos en la historia para ordenar las imágenes? ¿Qué fue más fácil recordar? ¿Qué se les olvidó?

Se terminará la sesión preguntando a los niños ¿Qué aprendieron y qué fue lo que más les gustó?

Sesión 9

Tiempo de duración: 45 minutos

Objetivo: Identificar los diferentes acontecimientos que se presentan en el texto.

Consigna: “vamos a escribir entre todos (en el tablero) la historia “el día de campo de don chanco”.

Para ello se realizará una relectura individual del texto. Después la docente realizará las siguientes preguntas:

-¿Cómo inicia el texto?

-¿Qué acciones realiza Don chanco para impresionar a la Señorita Cerda?

-¿Qué personajes aparecen a lo largo del texto?

-¿Qué acciones desarrollan esos animales en la historia?

-¿Cómo termina la historia?

La docente escribirá las respuestas de los niños en un cuadro con tres columnas en el tablero donde los niños podrán evidenciar que el texto narrativo tiene varios estados: estado inicial, fuerzas de transformación (desarrollo) y estado final.

Estado inicial	Desarrollo	Estado final

Posterior al desarrollo del cuadro la docente empezará a escribir la historia en el tablero con las intervenciones e ideas de todos los niños, se pretende escribir la historia tal cual los niños la digan.

Retroalimentación: por último se volverá a escribir la historia en una cartelera paralela al tablero donde quede consignada la primera escritura, pero antes de ello la docente retomará las preguntas anteriormente formuladas, para verificar que los niños comprendieron los estados que componen la historia y así re-escribir la historia esta vez más completa.

-¿Cómo inicia el texto?

-¿Qué acciones realiza Don chanco para impresionar a la Señorita Cerda?

-¿Qué personajes aparecen a lo largo del texto?

-¿Qué acciones desarrollan esos animales en la historia?

-¿Cómo termina la historia?

Se terminara la sesión preguntando a los niños ¿Qué aprendieron y qué fue lo que más les gusto?

SESIÓN 10

Tiempo de duración: libre

Objetivo: re narrar la historia de “el día de campo de don Chanco”.

Consigna: “Vas a volver a contar la historia “El día de campo de Don chanco”, a un compañero de otro curso que no se la sabe, tal como la hemos leído”.

Para hacer el cierre de la secuencia didáctica se le cuenta a cada niño que van a re narrar a un compañero de otro curso la historia que hemos venido trabajando desde hace un tiempo.

Para ello se busca un lugar cerrado para que cada niño que hace parte del estudio salga del salón y se encuentre con otro compañero de otro grado; la docente esta todo el tiempo pendiente y brindando instrucciones necesarias, además graba cada re-narración y posteriormente la transcribe.

Retroalimentación: cuando los estudiantes ya están en el salón reunidos, después de hacer cada re narración la docente hace la evaluación final, les pregunta ¿cómo se sintieron?, ¿qué se les olvido?, eso que olvidaron ¿era fundamental en la historia?, ¿Qué dijo el otro compañerito? ¿Le gustó la historia? ¿No le gustó?

Se termina la sesión y la secuencia didáctica revisando con ellos los objetivos planteados en la sesión inicial y se analiza si se cumplieron los logros o no, que fue lo que aprendieron, qué tuvieron que hacer para comprender el texto leído, que se les dificultó más, qué fue lo que más les gusto y menos les gustó y por qué.

Finalmente se agradece los niños por el trabajo realizado y por la dedicación a todas las actividades propuestas.

Anexo 2

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS RENARRACIONES ORALES REALIZADAS POR LOS NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAINT ANDREWS.

El presente instrumento tiene como objetivo valorarla comprensión lectora de textos narrativos, en niños y niñas de grado primero de la institución educativa Saint Andrews de la ciudad de Pereira, teniendo en cuenta que la consigna es: “Vas a volver a contar la historia “Los secretos de abuelo sapo”, a un compañero de otro curso que no se la sabe, tal como la hemos leído”.

Dimensiones	Indicadores	Índices.		
		0	2	4
PLANO DE LA NARRACIÓN -Narrador	1. El estudiante hace uso de los recursos retóricos utilizados por el narrador.			
PLANO DEL RELATO -Estructura	2. El estudiante incorpora el estado inicial de la historia.			
	3. El estudiante identifica las fuerzas de transformación que ocurren a lo largo de la historia.			
PLANO DE LA HISTORIA -Eje temporal	4. El estudiante da cuenta del estado final.			
-Secuencias	5. En la re-narración el estudiante conserva el tiempo del relato.			
-Personajes	6. En la re-narración el estudiante conserva el orden de los acontecimientos.			
	7. En la re-narración el estudiante incorpora en la historia los personajes que participan.			
	8. En la re-narración el estudiante da cuenta de las transformaciones de los personajes.			

Anexo 3

Textos Utilizados En La Investigación

El Día De Campo De Don Chanco de Keiko Kasza (texto trabajado en la secuencia didáctica)

Era un día perfecto para ir al campo. Don Chanco se arregló con esmero. Quería visitar a La señorita Cerda e invitarla a pasar el día en el campo.

“¡Espero que diga que si!”, pensó don Chanco, y para impresionarla decidió llevarle una flor que había cortado por el camino.

Rumbo a casa de La señorita cerda se encontró con su amigo Zorro. Cuando Zorro supo del día de campo, le dijo: -¿Puedo darte un buen consejo? Ponte mi hermosa cola.

-¿Te das cuenta? Ahora te ves mucho más audaz. A La señorita Cerda le va a gustar- dijo Zorro. Don Chanco le agradeció el consejo.

Después se encontró con su amigo León. Cuando León supo del día de campo, le dijo: -¿Puedo darte un buen consejo? Ponte mi hermosa melena.

-¿Te das cuenta? Ahora pareces mucho más valiente -dijo León-. A La señorita Cerda le va a gustar.

Después se encontró con su amiga Cebra. Cuando Cebra supo del día de campo, le dijo: -¿Puedo darte un consejo? Ponte mis hermosas rayas. -¿Te das cuenta? Ahora te ves mucho más elegante. A La señorita Cerda le va a gustar -dijo Cebra.

Don chanco estaba muy agradecido; nunca se había sentido tan guapo. Finalmente llegó a casa de La señorita Cerda y golpeó la puerta.

-Buenos días. Vengo a invitarte a un día de campo -dijo don Chanco.

La señorita Cerda lo miraba con terror.

-¡Qué horror!-gritó-¡Qué monstruo tan horrible! Si no te vas inmediatamente, llamaré a don Chanco y él se hará cargo de ti.

Don Chanco dio medio vuelta y corrió a devolverle la cola al Zorro, la melena al León y las rayas a Cebra. Después fue nuevamente a casa de la señorita cerda y golpeó a la puerta.

-Buenos días. Vengo a invitarte a un día de campo -le dijo. La señorita Cerda lo miraba con terror. -¡Chanco!-gritó ella- ¡Qué gusto me da verte! Hace apenas un instante había un monstruo horrible aquí. ¡Claro que me encantaría acompañarte al campo!

Durante todo el camino la señorita cerda habló del monstruo que la había visitado. Don chanco la escuchó atentamente pero guardó muy bien su secreto. ¡No dijo ni pio! ¿Cómo iba a desilusionar a la señorita Cerda?

Mi Día De Suerte de Keiko Kasza (texto trabajado en el pre-test)

Un día un hambriento zorro se preparaba para cazar su cena. Mientras se limaba sus garras, lo sorprendió un golpe en la puerta.

-¡Oye conejo! Gritó alguien desde afuera ¿Estás en casa? “Conejo”, pensó el zorro. “Si hubiera algún conejo aquí, ya lo habría comido en el desayuno”.

Cuando el zorro abrió la puerta, vio allí a un delicioso cerdito. ¡Oh, no!- gritó el cerdito. ¡Oh, sí!- exclamo el zorro-. Has venido al lugar indicado. Y en seguida agarró al cerdito y lo arrastró adentro.

¡Este debe ser mi día de suerte! clamó el zorro- ¿Qué tan seguido viene la cena a tocar a nuestra puerta? El cerdito pataleaba y chillaba. -¡Déjame ir! ¡Déjame ir!

-Lo siento amigo- dijo el zorro- Esta no es una cena cualquiera. Es cerdo al horno. ¡mi preferida! Ahora, instálate en la lata para hornear.

Era inútil resistirse, -¡Está bien- suspiró el cerdito-, lo haré. Pero hay algo que debes de hacer antes. -¿Qué cosa gruñó el zorro? -Bueno, soy un cerdo lo sabes. Estoy sucio. ¿No deberías lavarme primero? Es apenas una idea, señor Zorro. “Hmmm...”, se dijo el zorro a sí mismo “Está sucio, sin duda alguna”.

Así que el zorro se puso a trabajar. Recolectó algunas ramas. Encendió la hoguera. Cargó el agua hasta su casa y finalmente le dio al cerdito un buen baño. -¡Eres fantástico para refregar! – dijo el cerdito.

-Listo- dijo el zorro-.Eres el cerdito más limpio de la región. ¡Ahora, quédate quieto!- Está bien- suspiro el cerdito-. Lo haré. Pero... ¿Pero qué?- gruñó el zorro.

Bueno como puedes ver, soy un pequeño cerdito. ¿No deberías engordarme un poco para tener más carne? Es apenas una idea, señor Zorro. –“Hmmm...”, se dijo el zorro a sí mismo. “Ciertamente es bastante pequeño”.

Así que el zorro se puso a trabajar, recogió unos tomates. Preparó un *spaghetti*. Horneó unas galletas Y finalmente, le dio al cerdito una magnífica cena. -¡Eres un cocinero fantástico!-dijo el cerdito.

Listo- dijo el zorro-Ahora eres el cerdito más gordo de toda la región. ¡Entonces, entra al horno! -Está bien-suspiró el cerdito-. Lo haré. Pero... -¿Qué? ¿Qué? ¿QUÉ? –gritó el zorro.

Bueno debes de saber que soy un cerdo muy trabajador. Mi carne es increíblemente dura. ¿No deberías masajearme primero para tener un asado más tierno? Es apenas una idea, señor Zorro.

“Hmmm...” se dijo a sí mismo el zorro. “Yo prefiero comer un asado tierno”.

Así que el zorro se puso a trabajar. Presionó y estiró. El zorro apretaba al cerdito y le daba suaves golpes desde la cabeza hasta los pies. -¡Eres un fantástico masajista!-dijo el cerdo.

Pero continuó- el cerdito- he trabajado muy duro últimamente. Mi espalda está horriblemente tensa. ¿Podrías presionar con un poco más de fuerza, señor Zorro?

Un poco hacia la derecha, por favor,...Así es, muy bien...Ahora, un poco hacia la izquierda.

- Señor, Zorro, ¿Estás ahí? Pero el señor Zorro ya no lo escuchaba. Se había quedado dormido, exhausto por todo el trabajo. No podía ni levantar un dedo, y mucho menos una lata para hornear.

Pobre señor Zorro- suspiró el cerdito- Ha tenido un día muy ocupado. En seguida, el más limpio, más gordo y más tierno de todos los cerditos de la región tomó el cesto de las galletas y se fue a su casa.

-¡Qué baño! ¡Qué cena! ¡Qué masaje!-exclamó el cerdito-, ¡Este debe ser mi día de suerte!

Los Secretos De Abuelo Sapo de Keiko Kasza (texto trabajado en el post-test)

Un día Abuelo Sapo y Sapito salieron a caminar por el bosque.

-Sabes Sapito –dijo Abuelo-, nuestro mundo está lleno de enemigos hambrientos. ¿Cómo nos podemos proteger, Abuelo? –preguntó Sapito. –Bueno- declaró Abuelo-, voy a compartir mis secretos contigo. Mi primer secreto es ser valiente. Debes ser valiente al enfrentarte con un enemigo peligroso.

En ese preciso momento apareció una culebra. –Hola, sapos –siseo la culebra-, ¡Me los voy a comer de almuerzo!

Sapito dio un alarido y corrió a esconderse, pero ¿Abuelo estaba asustado?

¡Ni un poquito!- ¡Cómeme si puedes!-grito ferozmente Abuelo -puedo ser más grande de lo que tú puedes tragar. Abuelo tomó aire y se hizo cada vez más y más grande.

-Pues... tal vez otro día-murmuro la culebra y se fue lentamente.

Sapito salió de los arbusto –Oh, abuelo-¡Fuiste tan valiente!¡Estuviste tan maravilloso! Abuelo sapo sonrió lleno de alegría.

-Gracias-le dijo-pero algunos enemigos son demasiado grandes como para espantarlos. Mi segundo secreto es ser astuto. Debes ser astuto al enfrentarte con un enemigo peligroso.

En ese preciso momento apareció una gran tortuga voraz. –Hola sapos-chasquéo la tortuga-me los voy a comer de un bocado ¡chas, chas!

Sapito dio un alarido y corrió a esconderse. Pero ¿Abuelo estaba asustado? ¡Ni un poquito!

-¿un bocado?-pregunto abuelo-¿No prefieres un banquete? –Claro que si-respondió la tortuga. – Hace poco una apetitosa culebra paso por acá. Si te apresuras la puedes atrapar. – Gracias por el consejo-dijo la tortuga y se fue rápidamente a cazar a la culebra.

Sapito saltó de los arbustos.- Oh abuelo gritó ¡Fuiste tan astuto! ¡Estuviste tan maravilloso! Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría. –Gracias le dijo- ahora mi tercer y último secreto. Pero antes de que pudiera decir otra palabra... Un enorme monstruo apareció. –Hola sapos-rugió el monstruo- ¡Me los voy a comer solo por diversión! Sapito dio un alarido y corrió a esconderse. Pero ¿Abuelo estaba asustado?

¡Sí! ¡Estaba asustado! Nunca en su vida había visto una criatura más espantosa. Intento escapar pero el monstruo lo atrapó.

Sapito estaba escondido entre los arbustos temblando de miedo, pero recordó los secretos de su Abuelo: ¡Ser valiente y astuto! ¡Ser valiente y astuto!

Vio unas bayas silvestres y decidió rápidamente lo que debía hacer. Sapito le lanzó las bayas al monstruo. Se reventaron y le dejaron manchas rojas en las patas. El monstruo ni siquiera se dio cuenta. Estaba muy ocupado convirtiendo a abuelo en sándwich de sapo.

Sapito salió de los arbustos con gran valentía. – ¡Abuelo!-gritó. ¡Deja ir al monstruo!

¿Qué?- dijo el monstruo.

¿Qué?- dijo el Abuelo.

-Abuelo- dijo sapito- no es muy amable de tu parte andar por ahí envenenando monstruos. Tu veneno ya le esta subiendo por las patas. Pronto tendrá manchas por toda la cola y luego morirá.

¿No te da vergüenza, Abuelo? El monstruo se miro las patas.

-¡Socorro! ¡Socorro! ¡Estos sapos malvados me están envenenando!

El monstruo corrió tan rápido como pudo. Abuelo y Sapito se abrazaron. -¡Huy! –Suspiró Abuelo- estuve cerca. Si- dijo Sapito-

Bueno- dijo finalmente Abuelo- pero aun no has escuchado mi tercer secreto. ¿Cuál es? – preguntó Sapito.

-Mi tercer secreto es éste- declaro Abuelo: en caso de una emergencia, estar seguro de tener un amigo con quien contar.

Sapito, fuiste tan valiente, fuiste tan astuto, ¡Estuviste maravilloso!

Ahora fue Sapito quien sonrió lleno de alegría.

Anexo 4

Re-Narraciones

Estudiante 1

Re-narración pre-test: que había una vez un cerdito, que se fue a otra casa que era la equivocada y le dijo –¿Estás ahí conejo? y no era un conejo era un zorro. Entonces el zorro lo cogió y entonces el marranito le decía unas cosas, pero el zorro se quedó dormido y el cerdito cogió las galletas y se fue para la casa, que faltaba y miró la libreta de direcciones y después fue a la casa del oso.

Re-narración post-test: había una vez... Abuelo Sapo y Sapito, cuando... Eh dijo, dijo Sapo – nuestro mundo está lleno de enemigos peligrosos. –¿Cómo nos podemos proteger Abuelo? bueno voy a compartir mis tres secretos contigo, en ese preciso momento apareció una culebra - Hola sapos me los voy a comer de almuerzo. Y siseó la culebra, Sapito corrió a los arbustos y se escondió, ¿Abuelo Sapo estaba asustado? Ni un poquito, sss tomó aire se infló y se infló, cada vez se hacía más grande. Tal vez yo puedo ser más grande de lo que tú puedes tragar, entonces la culebra dijo –Tal vez otro día y después dijo...EHHEHH y después Sapito salió de los arbustos y se fuea visitar a Abuelo Sapo a decirle que Abuelo Sapo estaba muy, que estuvo muy valiente y que sonrió con mucha alegría.... y después dijo Abuelo Sapo -Mi segundo secreto es ser astuto, y después Abuelo Sapo le dijo EHHH mmm en ese... entonces, en ese preciso momento apareció una tortuga voraz, - Me los voy a comer de... un bocado, entonces el Abuelo dijo –¿No prefieres un banquete? y después dijo –Si ... y después fue y le dijo AHH ... y después le dijo que ahora había pasado una culebra apetitosa por aquí y fue rápidamente... y

después Sapito salió de los arbustos, fue a donde... Abuelo sapo y dijo –¿Cual es el tercer secreto, Abuelo? Antes de que dijera la primera o la última palabra apareció un monstruo horrible, Sapito fue a esconderse en los argustos. ¿Abuelo estaba asustado? Si, porque nunca había visto una criatura tan espantosa y dijo el monstruo –Me los voy a comer solo por diversión. Entonces vino Sapito pensó en los secretos –Ser valiente, ser astuto, ser valiente y ser astuto, cuando vio unas bayas silvestres rápidamente hizo lo que tenía que hacer y le tiró las bayas al monstruo y dijo que.. y después le dijo -Abuelo suelta al monstruo –¿Qué?, dijo Abuelo –¿Qué?, dijo el monstruo... entonces... entonces... Abuelo Sapo fue y le dijo que...a no...entonces no es muy bueno Abuelo estar envenenando monstruos. Y le dijo Abuelo Sapo...mmm eee a no...entonces el monstruo se miró las patas y dijo -en un momento el veneno tuyo subirá por las patas del monstruo, después a la cola y después morirá, entonces Abuelo, a no... el monstruo se fue corriendo rápidamente y Abuelo Sapo le dijo -estuviste maravilloso y esta vez el que sonrió fue Sapito sapo... y después Abuelo Sapo le dijo a Sapito -Mi tercer secreto es tener un amigo al lado que siempre me acompaña y siempre confiar en él ... y no más.

Estudiante 2

Re-narración pre-test: que había una vez un zorro que esperaba la comida, el cerdito tocó la puerta, el zorro abrió la puerta y se llevó al cerdo a la casa, pero el cerdo le dijo –eee qué.... ¿No qué no me tendrías que dar un baño porque estoy muy sucio?, dijo el cerdito, mm exclamó el zorro gruñendo –que es que es el marranito más limpio de... de...exclamó, pero cuando lo iba a poner a preparar dijo -¿No debería engordar un poco porque estoy muy pequeño para comer?, - ¡eh!, exclamó el zorro..., fue por unos tomates preparó unos espaguetis y.. el cerdito comió y el cerdito cuando comió el zorro lo iba a preparar, pero dijo -que como yo trabajo tanto no tengo

tienes queeee tienes que hacerme unos masajes entonces el zorro exclamó y dijo -¡Si porque tienes la carne muy dura!, entonces le ...hizo el masaje, cuando ya estaba cansado pum se cayó al piso y se quedó dormido....y después el marranito fue a la casa con las galletas y dijo -¡Eh! ¿a quién visitaré para que me coman? ..en ..entonces le tocó ir a ver a un oso.

Re-narración post-test: había una vez una vez Sapito y Abuelo salieron a caminar... y le dijo el Abuelo a Sapito -Voy a compartir mis secretos contigo, mi primer secreto es ser valiente en ese preciso momento apareció una culebra, -Hola sapos me los voy a comer de almuerzo. Sapito dio un alarido y corrió a los arbustos. ¿Abuelo estaba asustado?, no ni un poquito, -Cómeme si puedes, dijo Abuelo -Puedo ser más grande de lo que tú puedes tragar, la culebra dijo, -Tal vez otro día y se fue lentamente. Sapito salió de los arbustos y dijo -Oh Abuelo estuviste maravilloso, Abuelo sonrió, Abuelo sonrió mucho... -Sapito mi segundo secreto es ser astuto tienes que ser astuto al enfrentarte con un enemigo, en ese preciso momento apareció una tortuga voraz, -Hola sapos me los voy a comer solo por diversión, Sapito dio un alarido y fue a esconderse, ¿Abuelo estaba asustado? ni un poquito, y dijo Abuelo -¿Vas a comerme? ¿No prefieres un banquete?, -claro que si, respondió la tortuga, -Hace un rato apareció una apetitosa serpiente por aquí si vas rápido la podrás atrapar y la tortuga dijo -Gracias por el consejo y se fue rápidamente a atrapar a la serpiente... Sapito salió de los arbustos y dijo -Abuelo estuviste maravilloso y entonces, te contaré mi tercer secreto, pero antes de que pudiera decir otra palabra apareció un monstruo y dijo -Hola sapos me los voy a comer solo por diversión, ¿Abuelo estaba asustado? mmm sí, nunca había visto una bestia tan feroz. Abuelo corrió y trató de escapar pero el monstruo lo atrapó y Sapito estaba escondido en los arbustos y recordó los secretos del abuelo, ser valiente y astuto, ser valiente y astuto. Vio una vayas silvestres y se las tiró al monstruo, sin que el

monstruo se diera cuenta porque estaba muy ocupado de convertir a Abuelo Sapo en un sándwich de sapo y Sapito dijo -Abuelo ¿Qué haces ahí envenenando monstruos?, el monstruo dijo -¿Qué? el abuelo dijo -¿Qué?, ¿No te da vergüenza andando por ahí envenenando al monstruo? su veneno ya se está llegando por las patas pronto tendrá manchas por todas partes y luego morirá. Entonces el monstruo se vio las patas y entonces salió, a atrapar, salió, corrió rápidamente, luego el Abuelo dijo -Sapito estuviste maravilloso, entonces después dijo -Que estaba maravilloso -Te contaré mi tercer cuento, osea mi tercer secreto, es tener siempre un amigo al lado para poder siempre contar. fin.

Estudiante 3

Re-narración pre-test: El zorro se estaba haciendo unas cosas en las uñas entonces después tocaron la puerta y era el cerdo, y entonces después le abrió la puerta y el cerdo se asustó y después le dijo - ¡Oh no! Y el zorro dijo - ¡Oh sí! y lo arrastró por la casa y después... no me acuerdo bien, no me acuerdo y después el cerdo le dijo al lobo que tenía que tener un baño entonces el zorro se lo preparó y después le hizo comida y le hizo un masaje y después se durmió, se cayó el zorro y se quedó dormido y el cerdo estaba leyendo un libro y dijo con quién me tocará la próxima vez y era con un oso.

Re-narración post-test: un día Abuelo Sapo y Sapito salieron a caminar por el bosque, Abuelo Sapo le dijo a Sapito -Sapito el bosque esta... tenemos que cuidarnos de los enemigos peligrosos, y Sapito dijo -¿Cómo nos podemos cuidar de ellos? Abuelo sapo dijo -Compartiré mis tres secretos contigo, mi primer secreto es ser valiente, en ese preciso momento llegó una culebra, -Hola sapos me los voy a comer de almuerzo, Sapito dio un brinco y saltó a esconderse

en los arbustos y Abuelo sapo dijo –Cómeme si puedes y se infló todo lo que pudo y cada vez se inflaba más y más, después la serpiente dijo -Tal vez otro día y se fue yendo lentamente. Después Sapito dio un brinco y dijo -¡Oh abuelo estuviste maravilloso, estuviste tan valiente!, mi segundo secreto es ser astuto, en ese preciso momento llegó una tortuga voraz, -Hola sapos me los voy a comer de un bocado, Sapito dio un brinco a esconderse en los arbustos, Abuelo Sapo dijo –Oye ven, ¿no quieres un banquete? Hace un instante había una culebra aquí si te apresuras la pues alcanzar y la tortuga se fue rápidamente, después Sapito saltó de los arbustos y dijo –¡Oh Abuelo estuviste maravilloso, fuiste tan astuto!, mi tercer... En ese preciso momento llegó un monstruo gigante y Sapito dio un alarido a esconderse en los arbustos ¿Abuelo sapo estaba asustado? Si, después el monstruo alcanzó a Abuelo Sapo porque lo quería convertir en una hamburguesa de sapo, Sapito recordó los secretos, ser valiente y ser astuto y vio unas bayas y se las tiró al monstruo y dijo –¡Oh abuelo! y el monstruo ¿Qué? Y el monstruo ¿Qué? No te da pena estar envenenando al monstruo, mira los pies del monstruo, mira las manchas que tiene en los pies el morirá, después el monstruo se miró las patas y soltó a Abuelo Sapo... después... soltó a Abuelo Sapo y dijo -Socorro, socorro, estos sapos malvados me están envenenando. Ahora no fue Abuelo Sapo el que sonrió sino Sapito, mi tercer secreto es siempre tener un amigo con quien contar.

Estudiante 4

Re- narración pre-test: Que el cerdo dijo que –Conejo, conejo y era un zorro y el dijo -Que lo iba a comer, cuando abrió la puerta y después dijo –Que lo iba a comer muy delicioso, pero dijo -Que lo tenía que bañar, masajear y casi lo cocina y después le dio un masaje, después él se fue

para las galletas y se fue yendo a la casa y la última es que se fue a visitar a un oso, digo a un zorro y fin.

Re- narración post-test: Los secretos de Abuelo Sapo, Abuelo y Sapito se fueron a caminar por el bosque, -¿Sabes sapito? le preguntó Abuelo, te voy a compartir mis secretos, mi primer secreto es ser valiente, en ese preciso momento apareció una culebra, -Hola sapo, dijo la culebra, Sapito se escondió en los arbustos y Abuelo Sapo se infló se infló y dijo -Tu puedes, imaginar tragar aaa eres más largo y bajo que lo que tu puedas tragar, y entonces se fue lentamente y Sapito saltó de los arbustos y dijo – ¡Oh abuelo estuviste maravilloso!, -Sabes sapito mi segundo secreto es ser valiente y entonces en esos precisos momentos apareció una tortuga voraz, -Hola sapos, dijo la tortuga, me los voy a comer de un bocado, Sapito se escondió en los arbustos, atrás de los arbustos y Abuelo le dijo -¿Quieres un banquete?, dijo -Si, -Hace unos minutos pasó una culebra si te apresuras la vas a poder atrapar, se fue rápidamente, Sapito saltó y dijo –¡Oh abuelo!, estuviste maravilloso. Te voy a contar mi tercer secreto, mi tercer secreto es... Y antes de que pudiera decir una palabra, apareció un monstruo gigante, -Hola sapos, le dijo el monstruo, Sapito se escondió en los arbustos, Abuelo corrió y los atrapó y Sapito recordó los secretos de Abuelo, ser astuto y valiente, astuto y valiente, y entonces vio unas bayas y se las tiró al monstruo y entonces dijo -¿No te da pena andar envenenando monstruos? Y no le puso cuidado porque estaba convirtiendo a Abuelo en un sándwich de rana... digo de sapo y entonces se miró las piernas y empezó a gritar, -Socorro, ayuda, estos sapos malos me están envenenando, entonces dijo -¡Oh sapito estuviste maravilloso!, entonces le dijo –Mi tercer secreto es ser... aaa tener un amigo al lado que te apoye y ya.

Estudiante 5

Re-narración pre-test: El cerdito iba pa ya, iba paseando y encontró una casa que él no sabía, pensó que era de un conejo, entonces el zorro lo encontró ahí y entonces el zorro trató de comérselo pero no pudo porque el zorro le pidió un montón de cosas, y entonces él fue allá, el zorro y le preparó comida, espagueti y de todo, después el le dio unos masajes y después se quedó dormido... y después él se fue a la casa a comerse las galletas del zorro y él dijo -Is que buena suerte el cerdito tenia y ya.

Re- narración post-test: Abuelo y Sapito salieron a dar un caminito por el bosque, Abuelo Sapo le dijo -Te voy a dar un consejo, digo un secreto, debes ser valiente al enfrentarte con un enemigo peligroso y en ese justo momento apareció una culebra, Sapito dio un alarido y se fue a esconderse, ¿Abuelo sapo estaba asustado? Ni un poquito, entonces, Abuelo sapo tomó mucho, pero mucho aire y se infló y dijo -Soy más grande de lo que tú puedes tragar y la culebra dijo - Tal vez otro día y se fue yendo lentamente, después Sapito salió de los arbustos y dijo -Abuelo que valiente has sido y Abuelo Sapo sonrió. Después dijo -¿Quieres saber mi segundo secreto? - Es ser astuto y en ese justo momento apareció una tortuga voraz y Sapito dio un alarido y corrió a esconderse y ¿Abuelo sapo estaba asustado? Ni un poquito, Abuelo Sapo tuvo una idea y le dijo - ¿Un bocado? ¿No quieres un banquete?, y dijo la tortuga -Claro que sí y le dijo -Ahorita en este justo momento apareció una culebra y le dijo -Tu puedes ir rápidamente a cogerla y le dijo la tortuga -Gracias por el consejo y se fue rápidamente. Después Sapito saltó de los arbustos y le dijo a Abuelo Sapo -Que astuto has sido y abuelo sapo sonrió, después apareció un monstruo y entonces le dijo el monstruo -Me los voy a comer solo por diversión. ¿Y Abuelo Sapo estaba asustado? Si, si, claro, nunca en su vida había visto a un monstruo tan horrible,

entonces el monstruo lo atrapó y Sapito pensó –Ser valiente y astuto, ser valiente y astuto y entonces él vio unas bayas silvestres y las cogió y tuvo una idea, le lanzó las bayas silvestres al monstruo y entonces dijo Sapito –No es muy amable andar por ahí envenenando monstruos Abuelo, tu veneno ya le está pasando por las patas al monstruo, el monstruo se miró las patas y dijo –Socorro, socorro estos sapos me están envenenando y se fue corriendo y dijo Abuelo Sapo, mi tercer secreto es tener alguien al lado para contar, entonces ya fin.

Estudiante 6

Re-narración pre-test: que lo único que me acuerdo es que el zorro estaba sentado al lado de la chimenea de él...y que el zorro quería alzar al marranito, y el marranito le dijo -Mejor báñame y después el marranito le dijo -Que me haga masajes, ahí se quedó dormido y el marranito se fue.

Re-narración post-test: Abuelo y Sapito salieron a caminar por el bosque, Abuelo sapo le dijo – Voy a compartir mis tres secretos, mi primer secreto es ser valiente, entonces después apareció una apetitosa culebra, y él se infló y se infló y no pudo caber la boca de la culebra, era muy pequeña entonces no alcanzaba para que ella se metió hasta al fondo... después Abuelo... a no la serpiente se fue lentamente, entonces Sapito salió de los arbustos y le dijo –Hay fuiste valiente que alegría, entonces después Abuelo Sapo le dijo -Voy a decir mi segundo secreto es ser astuto, entonces después apareció una tortuga voraz, entonces le dijo sapo... Sapito se fue a colgar de los arbustos entonces después Sapito, a no, Abuelo sapo le dijo a la tortuga, -¿Quieres un bocado? o ¿Quieres un banquete? Gracias y se fue rápidamente a cazarla, entonces después salió Sapito y le dijo -Hay fuiste tan astuto que alegría, después cuando le iba a decir el tercer secreto salió un monstruo, a no, estaba preparándolo para comérselo entonces después entraron y había

un monstruo ahí, entonces Sapito se fue a los arbustos y le dijo... y Abuelo Sapo corrió y corrió y el monstruo lo alcanzó, entonces lo estaba preparando...me lo voy de comer para diversión, entonces lo estaba preparando para un sándwich de sapo, entonces Sapito recordó: valiente, astuto, valiente, astuto y vio unas bayas silvestres y se las tiró al monstruo entonces el monstruo se vio las patas y dejó caer al Abuelo entonces después... y gritó -¡Socorro, socorro, estos sapos me están envenenando! y corrió todo y todo y se fue y ellos se abrazaron y después le dijo -Mi tercer secreto es tener un compañero al lado de defender, entonces le dijo Abuelo Sapo -Te felicito Sapito y fin.

Estudiante 7

Re-narración pre-test: que el zorro estaba trabajando y el cerdito tocó la puerta y dijo -Conejito, el zorro abrió, entonces él le dijo -Estoy en el lugar equivocado y el zorro dijo -No, estás en el lugar exactamente, entonces se lo llevó y el cerdito pataleaba y pataleaba y gritaba -Suéltame, suéltame, suéltame, entonces lo llevó para la casa y el cerdito le dijo -Estoy muy sucio, entonces primero -¿Puedes darme un baño?, entonces el lobo se puso a pensar y lo bañó y después el cerdito dijo -¿Me puedes hacer unos masajes? el zorro se puso a pensar, entonces le hizo los masajes y se durmió en el piso y después ... el cerdito, el cerdito fue a la casa corriendo y después dijo -Ahora ¿A quién voy a visitar? y se fue pa una casa de un oso.

Re-narración post-test: Había una vez Abuelo sapo y Sapito fueron a caminar por el bosque, - ¿Sabes Sapito? Este mundo está lleno de enemigos peligros y hambrientos y en ese preciso momento apareció una culebra y dijo -Hola sapos, me los voy a comer de almuerzo y Abuelo sapo se infló y se infló y Sapito fue a esconderse en los arbustos y ¿Abuelo Sapo estaba

asustado? No ni un poquito, entonces cuando la serpiente se fue ella dijo –Tal vez otro día y se fue lentamente, entonces Sapito saltó de los arbusto y dijo –Abuelo estuviste maravilloso -Sapito ¿sabes? Mi primer secreto es ser valiente, entonces en ese preciso instante apareció una tortuga voraz y dijo –Hola sapos me los voy a comer de un bocado y Sapito fue a esconder de un salto a los arbusto y ¿Abuelo estaba asustado? No ni un poquito y Abuelo dijo -¿Quieres un bocado o un banquete? -Un banquete. Entonces Abuelo sapo le dijo –Si te apresuras puedes ir a cazar una culebra que pasó por aquí y Sapito dijo -Estuviste maravilloso Abuelo y en ese preciso instante, cuando Abuelo estaba diciendo una palabra apareció un monstruo terrible y ¿Sapito estaba asustado? Si, si estaba asustado y nunca en la vida había visto una criatura tan aterradora y Sapito se fue a esconderse y recordó los tres secretos de Abuelo que dijo –Ser valiente y astuto, entonces estaban unas bayas silvestres le tiró al monstruo y dijo –¿Abuelo no te da pena estar por aquí envenenando monstruos? Tu veneno se subirá a la cola y morirá -¿Qué? Dijo el monstruo - ¿Qué? Dijo Abuelo Sapo y el monstruo tiró a Abuelo Sapo y Abuelo Sapo dijo –Fiu estuvo cerca, fiu estuvo cerca, y el monstruo salió corriendo y dijo –Estos sapos me están envenenando, mi tercer secreto es ser con alguien que este acompañado.

Estudiante 8

Re-narración pre-test: Que había una marranito que iba a ir a donde el lobo, entonces tocó y el zorro se estaba limando las uñas, entonces abrió y entonces el marranito dijo –Hay no, vine al lugar equivocado, entonces el zorro dijo –No, viniste al lugar correcto, entonces el marranito dijo –¡Oh no!, entonces el zorro dijo –¡Oh sí!. Entonces lo cogió y el marranito le dijo –¿Pero no deberías de bañarme? para no, no como es eee ¿No ensuciarme?, entonces él lo bañó, luego ahora si, el lobo le dijo -Al horno, entonces el marranito le dijo -No deberías engordarme porque

estoy muy chiquitico, solo es una idea, entonces, bueno, entonces el zorro le dio comida y luego le dijo -Ahora si al horno , entonces luego el marranito le dijo -¿No deberías hacerme masajes para que eso quede más cariñoso?, entonces el lobo le hizo masajes y luego se durmió. Luego el cerdito se fue para la casa y luego se puso a mirar la libreta para donde iba y luego se fue para donde...una amiga.

Re-narración post-test: un día Abuelo Sapo y Sapito salieron por el bosque – ¿Sabes sapito? - nuestro mundo está lleno de enemigos hambrientos dijo Abuelo, -¿Cómo protegernos? dijo Sapito, -Voy a compartir mis tres secretos contigo, mi primer secreto es ser valiente. En ese preciso momento apareció una culebra y la culebra dijo –Hola sapos, me los voy a comer de almuerzo, Sapito dio un alarido y fue a esconderse en los arbustos y Abuelo se infló y se inflo y la serpiente dijo –Tal vez otro día, entonces Sapito saltó de los arbustos y le dijo -¡Oh abuelo estuviste maravilloso!, entonces Abuelo sonrió y entonces el Abuelo sapo le dijo –Mi segundo secreto es ser astuto, entonces en ese preciso momento llegó una tortuga voraz y dijo -Me los voy a comer de un bocado, entonces Sapito dio un alarido y fue a esconderse en los arbustos, entonces Abuelo sapo dijo -¿Un bocado? ¿No quieres un banquete? Hace rato, hace un instante estaba aquí una serpiente, si te apresuras puedes alcanzarla, entonces Sapito saltó y dijo -¡Oh Abuelo estuviste maravilloso!, entonces luego Abuelo Sapo dijo –Mi tercer secreto... entonces antes de decir la última palabra apareció un monstruo y abuelo se asusto mucho y dijo que nunca había visto algo tan espantoso.

Estudiante 9

Re-narración pre-test: que el cerdito iba a visitar a un oso, luego el cerdito le dijo al... tocó la puerta y luego dijo –¡Ah! ¿conejo aquí estas en casa?, -No, yo me lo comiera comido en el

desayuno, le dijo el zorro, luego el cerdo se estaba agarrando sus garras, luego el cerdito le dijo al zorro, -Que buen masajista eres, -Que bueno eres de masajista -Que rico estaba, recogió ramas secas, hizo un espagueti y también hizo...y también lo bañó y luego el zorro le echó muchas, muchas cosas y el zorro le dijo al cerdito que...le dijo -No me deberías bañar porque tú sabes que yo soy un cerdo...y luego ..y ya ... y ya... y...también le dijo que se iba a ir pa la casa mmm que y luego se fue a su casa, fue a su chimenea, estaba leyendo un cuento de él - ¿Y a quien voy a visitar ahora? a un oso.

Re-narración post-test: un día Abuelo Sapo y Sapito salieron a caminar por el bosque, ¿Sabes Sapito? -Le dijo Abuelo, ¿Sabías que en nuestro mundo hay animales hambrientos?, -¿Cómo nos podemos proteger Abuelo? dijo Sapito, voy a compartir mis secretos contigo, mi primer secreto mío es ser valiente, cuando Abuelo Sapo y Sapito... vino una terrible culebra y dijo - Hola sapos me los voy a comer, entonces luego Sapito salió corriendo a los arbustos, se fue a esconder, luego Abuelo cogió mucho aire, entonces Abuelo le dijo -No eres más grande que yo, entonces le dijo Abuelo, entonces luego cogió mucho aire y se infló y se infló hasta que se puso más grande, entonces... luego no eres más grande que yo, entonces la culebra le dijo -Otro día, entonces luego Sapito le dijo -¡Bravo Abuelo, estuviste maravilloso!, entonces mi segundo secreto es ser astuto, entonces vino una tortuga voraz y les dijo -Hola sapos me los voy a comer, entonces luego Abuelo sapo le dijo -Hace poco minutos una culebra estaba pasando por aquí, luego...corre rápido o sino no la alcanzarás, entonces Sapito le dijo -¡Oh Abuelo estuviste maravilloso!, mi tercer secreto es ... entonces luego vino un monstruo que se los va a comer por diversión, entonces luego el monstruo iba a atrapar a Abuelo sapo y lo iba a hacer un sándwich de sapo, entonces Sapito se escondió en los arbustos, entonces Sapito dijo -Ser valiente y ser

astuto, ser valiente y ser astuto, entonces vio unas bayas silvestres y se las tiró al monstruo, entonces luego Sapito le dijo al Abuelo –Abuelo, deja... Entonces luego el monstruo se miró las patas y luego gritó –¡Estos sapos me están envenenando!, entonces luego Sapito se fue, el Abuelo Sapo se fue entonces el monstruo salió corriendo y entonces Abuelo Sapo y Sapito se dieron un abrazo, y le dijo –Que mi tercer secreto es...ser con un...aaa estar con alguien que ser valiente y ser astuto.

Estudiante 10

Re-narración pre-test: el zorro estaba pensando en un desayuno y se estaba limando las uñas para agarrar al cerdito, entonces hay mismo le tocó el cerdito y le abrió el zorro la puerta, entonces el cerdito dijo - ¡Oh no! y el zorro dijo –¡Oh sí! Entonces el zorro agarró al cerdito y el cerdito le dijo -Que le dara un baño porque estaba muy sucio, después ya lo iba a meter entonces le dijo -Que le diera comida, que estaba muy flaquito y después que le hiciera un masaje, entonces el zorro se quedó dormido y el cerdito se fue con las galletas corriendo a la casa y pensó soy libre y fue a traer su libreta y la otra vez que iba a saludar al zorro... Digo al oso.

Re-narración post-test: había una vez dos sapos, esos dos sapos se llamaban Sapito y Abuelo, entonces un día salieron al bosque y el Abuelo le dijo a Sapito –Sapito te voy a decir mis secretos, mi primer secreto es ser valiente, mi segundo secreto ser astuto al enfrentarte con enemigos peligrosos, bueno necesitas eso. No nos podemos enfrentar con algunos enemigos son bastante grandes como para enfrentarlos, entonces llegó una serpiente y dijo –Hola sapos, me los comeré de un bocado y después Sapito se fue corriendo a un arbusto y Abuelo Sapo se infló y se infló y la serpiente dijo –Tal vez en otro momento, después se sentaron ahí a hablar una cosa y

Sapito le dijo a Abuelo –Abuelo estuviste maravilloso, después apareció una tortuga voraz y eee dijo –Hola sapos me los comeré de un bocado y Sapito saltó a los arbustos y Abuelo Sapo le dijo –¿Un bocado? ¿No prefieres un banquete?, por ahí vi una serpiente que pasó por aquí, si te apresuras podrás atraparla, después Sapito saltó de los arbustos y dijo –Estuviste maravilloso Abuelo, te contaré mi tercer secreto y entonces apareció un monstruo. Y ¿Abuelo Sapo tenía miedo? Si, entonces Sapito se escondió en los arbustos y estuvo astuto y valiente, cogió unas bayas y le tiró al monstruo por las piernas y el Abuelo Sapo estaba ahí con el monstruo, el monstruo hizo un sándwich de sapo entonces el monstruo...mmm –Abuelo, dijo -Abuelo suelta el monstruo, ¿Qué? Y el monstruo ¿Qué? Y después llegó a no y después el monstruo se miró las patas y salió corriendo y dijo –Auxilio, estos sapos malvados me están envenenando, y después Sapito dijo –No Abuelo, ¿No te da pena por ahí andar envenenando monstruos? Y después dijo Sapito –Esos puntos se le subirán a la cola y después morirá, Sapito te mostraré mi tercer secreto, es tener un amigo siempre al lado que lo acompañe y lo ayude.

Estudiante 11

Re-narración pre-test: cuato, cuato ellos el el lobo el lobo cuando estaba rreglando su uñas hay tocó alguien, era el cerdito y el lobo y el lobo levantó y lo abrazó, tonces ohh pues pues ahí lo maño poque taba sucio y tonces lo mañaron ahí después...ahí dijo -Que espere tonces... dijo - Una cena, pues ahí cocinaron, dijo -Que que me dan unos masajes pero el lobo ya se mumió y pues ahí vino a su casa tonces ahí visitó alguien que era como como un oso....ya.

Re-narración post-test: un día Abuelo Sapo y Sapito salieron a caminar por el bosque, mi primer secreto fue a ser valiente y astuto, después Sapito saltó de unos arbustos y ¿Abuelo sapo estaba

asustado? Ni un poquito, ahí la serpiente dijo -Me los voy a comer de un bocado, entonces Sapito se infló... a no, el Abuelo sapo se infló, se infló, se infló, hasta a la serpiente le dio miedo. El otro fue mi secreto fue ser valiente y astuto, cuando vino una tortuga y Sapito se fue a los arbustos y el Abuelo sapo dijo -Allá hay una serpiente caminando, si te apresuras puedes atraparla. Mi otro secreto es ser valiente y astuto cuando vino un monstruo, Sapito entró en los arbustos y ¿Abuelo Estaba asustado? Si estaba asustado y vino un monstruo y el Abuelo Sapo iba a ser un sándwich de sapo entonces Sapito se acordó a ser valiente y astuto, a ser valiente y astuto, a ser valiente y astuto, había una bayas las cogió, entonces se las lanzó al monstruo y dijo -Abuelo, Abuelo, ya puedes dejar ir al monstruo porque ahora va a tener manchas y el monstruo dijo -¡Oh! voy a tener manchas me voy a morir, después sapo ya se paró y el monstruo corrió, se acordó de ser valiente y astuto, que los tres secretos que dijo el Abuelo Sapo eran ser valiente y astuto y ya.

Estudiante 12

Re-narración pre-test: Que el cerdito llamó a la puerta y el zorro... estaba..... mmm...que lo cogió el zorro y lo arrastró por dentro de la casa... y... Que el cerdito estaba sucio y lo bañó y que y después lo metió en un horno y le hizo un masaje y se quedó dormido y llegó el oso y el cerdito visito al oso... y ya.

Re-narración post-test: un día Abuelo Sapo salió con Sapito a caminar por el bosque, mi primer secreto es ser valiente y tienes que enfrentarte con amigos peligrosos, después apareció una culebra y después Sapito se escondió en los arbustos, y después Abuelo se infló y la serpiente se asustó y se fue lentamente. Mi segundo secreto es ser asusto y tienes que enfrentarte con amigos

peligros y después apareció una tortuga voraz y Sapito se escondió en los arbustos y Abuelo Sapo le dijo –Puedes alcanzar a la culebra y la tortuga se fue rápidamente y después el tercer secreto es ser... mmm apareció un monstruo y Sapito se fue a esconder en los arbustos y Abuelo Sapo se asustó y entonces el monstruo corrió hasta que el monstruo cogió a Abuelo y Sapito se escondió en los arbustos y recordó los secretos: ser valiente y ser astuto y vio unas bayas y se las tiró al monstruo y el monstruo no se dio cuenta, el monstruo estaba convirtiendo en un sándwich de sapo y no se dio cuenta que Sapito le tiró las bayas y después el monstruo se miró las patas y que el monstruo salió corriendo rápidamente y Abuelo Sapo y Sapito se abrazaron y después eee se fueron ... mi tercer secreto es ser... es estar contigo siempre.

Estudiante 13

Re-narración pre-test: Que un día el lobo, estaba limándose las uñas y tocó un marranito le dijo –¿Aquí estaba un conejo?, entonces él dijo -Que no, y abrió la puerta y cogió al marranito y el pataleó y lloró y el zorro dijo -Que este no era un plato casual, que era el preferido de él, entonces el marranito después cuando ya lo iba a meter le dijo -Que si lo bañaba que estaba muy sucio, que solo era una idea al zorro le dijo, entonces él lo bañó, porque cogió puras cosas y después él dijo -Que estaba muy chiquitico que si lo engordaba más y después lo engordó, que solo era una idea del zorro, entonces después lo engordó y después él también dijo -Que si le hacía un masaje, que estaba muy cansado, que él trabaja mucho, entonces después le hizo un masaje, lo estiró, y dijo el marranito -Que si le apretaba más la espalda que estaba muy cansado y después el zorro se durmió y después el marranito cogió las galleta y salió y dijo -Que era su día de suerte y vio la lista y después fue a visitar un oso y fin.

Re-narración pos test: un día Abuelo Sapo y Sapito salieron a caminar en el bosque, un día Abuelo le dijo –Sapito, nuestro mundo está lleno de animales, ¿Cómo nos podemos proteger Abuelo? Dijo Sapito, bueno te contaré mis secretos, mi primer secreto es ser valiente, debes ser valiente en enfrentar un amigo peligroso y después apareció una culebra roja –Hola sapos siseó la culebra, me los voy a comer de almuerzo. Sapito dio un alarido y corrió a esconderse. Le dijo Abuelo Sapo a la serpiente –Tal vez yo soy más grande de lo que tú puedas tragar, Abuelo Sapo tomó mucho aire y se infló y se hizo más grande cada vez, entonces la culebra dijo –Tal vez otro momento, dijo la culebra. Y salió de los arbustos Sapito –¡Oh Abuelo estuviste maravilloso! Mi segundo secreto es: ser astuto, debes ser astuto para enfrentarte con un animal peligroso, y después apareció una tortuga voraz, -Hola sapos me los voy a comer de un solo bocado, gritó Sapito y salió a esconderse en los arbustos, no prefieres un banquete –Si. -Porque te digo una cosa, ahorita, acabó de pasar una serpiente si te das prisa la puedes atrapar- y la tortuga se fue rápidamente, entonces Abuelo Sapo le dijo –Te voy a contar mi tercer secreto y antes de que pudiera decir una palabra apareció un monstruo y salió Sapito a esconderse –Hola sapos me los voy a comer solo por diversión, ¿Abuelo estaba asustado? Si, si estaba asustado, antes de que pudiera escapar, lo atraparon y lo iban a comer a sándwich, y después Sapito estaba en los arbustos y se acordó de los secretos: ser valiente y astuto, ser valiente y astuto, entonces Sapito estaba en un arbustos de bayas silvestres entonces las cogió y se las tiró al monstruo, pero el monstruo estaba tan distraído convirtiendo en Abuelo Sapo en un sándwich y después de tirarle las bayas silvestres le digo –Oye Abuelo, ¿Qué? ¿Qué? Dijo Abuelo y el monstruo, -No es muy amable que estés envenenando por ahí a monstruos, ya le está subiendo el veneno por las patas después le subirá por la cola y morirá, el monstruo soltó a Abuelo Sapo y salió corriendo gritando –aaa Estos sapos me están envenenando, y Sapito le dio un abrazo a Abuelo Sapo y le

dijo a Abuelo –Todavía no te he contado mi tercer secreto, ¿Cuál es Abuelo? Siempre tener un amigo con quien contar.

Estudiante 14

Re-narración pre-test: Había una vez un lobo y un cerdito le tocó a la casa y después el lobo se lo llevó y después lo bañó, después le dio comida y después lo masajeó y el lobo se durmió y ahí estaba el cerdito, cuando ese cerdito hizo una cosa y después el cerdito se fue a la casa y se acomodó y dijo -A quién voy a visitar la última vez y visitó a un oso.

Re-narración post-test: un día Abuelo Sapo y Sapito salieron a caminar por el bosque, -¿Sabes Sapito?, le dijo Abuelo el mundo está lleno de enemigos hambrientos -¿Cómo nos podemos proteger? dijo Sapito, voy a compartir mis secretos contigo, mi primer secreto es ser valiente, debes ser valiente al enfrentarte con un enemigo peligroso, y en ese preciso momento apareció una culebra –Hola sapos me los voy a comer, siseo la culebra, Sapito salió a esconderse en los arbustos, ¿Abuelo sapo estaba asustado? No, ni un poquito, cada vez se hacía más grande y más grande, se infló y se infló, ni un poquito porque era muy valiente y después la culebra se fue lentamente, entonces Sapito saltó de los arbustos y dijo – ¡Oh abuelo! estuviste tan valiente, estuviste maravilloso, entonces después Abuelo Sapo le contó el segundo secreto a Sapito y era ser astuto, debes ser astuto al enfrentarte con un enemigo peligroso, y en ese preciso momento apareció una tortuga voraz –Hola sapos me los voy a comer de almuerzo, chas, chas, ¿Abuelo sapo estaba asustado? Ni un poquito, después eee Abuelo Sapo le dijo, -¿Prefieres un bocado? Y la culebra le dijo –Si, -Hace un rato había una culebra pasando por aquí, si la quieres casar ve rápido, entonces la tortuga le pidió gracias y se fue a cazar a la culebra, después Sapito saltó de

los arbustos, -¡Oh Abuelo estuviste tan astuto!, ¡Estuviste maravilloso!, entonces después el Abuelo Sapo sonrió lleno de alegría, te voy a contar mi tercer secreto es ser...y en un momento apareció un monstruo terrible, y Sapito saltó a los arbustos y ¿Abuelo Sapo estaba asustado? Claro que Si, nunca en su vida había visto un monstruo tan terrible, Abuelo estaba muy asustado, y Sapito estaba muy feliz porque ahora Sapito fue el que sonrió lleno de alegría, Sapito se escondió en las bayas y recordó los secretos de Abuelo Sapo: ser valiente y ser astuto, y Sapito vio las bayas y se las empezó a tirar en las patas del monstruo, y el monstruo...y Sapito después le dijo -Abuelo Sapo mira, y después le dijo a Abuelo Sapo -Abuelo Sapo, y Abuelo Sapo dijo - No te parece mal de tu parte, y el monstruo saltó y se miró las patas y dijo -¡Oh auxilio!, estos sapos malvados me están envenenando, el monstruo corrió... corrió y corrió y Abuelo ... Sapito y Abuelo Sapo se abrazaron llenos de alegría y el tercer secreto de Abuelo Sapo era... un amigo que quiero...un amigo que...con quien contar.